

06KH/3
CC/IEL
37.1

Maria Bernardete M. Abaurre

IEL
Processo 1088/99
per curso p/ Titular

idéias

recursos
humanos
para
alfabetização



São Paulo, 1988

idéias

**recursos
humanos
para
alfabetização**



São Paulo, 1988

CATALOGAÇÃO NA FONTE: CEDUC

IDÉIAS / Fundação para o Desenvolvimento da
Educação. — n. 1 (1988)— . São
Paulo : FDE, 1988—

1. Educação I. Fundação para o Desenvolvimento
da Educação

Apresentações

Aos Professores e Especialistas em Educação, que com seu trabalho têm dado forma e conteúdo à Jornada Única do Ciclo Básico, que esta publicação possa auxiliá-los ainda mais na melhoria da qualidade do ensino e na alfabetização de nossos alunos. E que possa, de fato, transformar-se em instrumento cotidiano do trabalho pedagógico das equipes das Divisões Regionais, Delegacias de Ensino e, sobretudo, das Unidades Escolares, fortalecendo o exercício contínuo da reflexão e do estudo, inerentes à profissão do educador.



Chopin Tavares de Lima
Secretário da Educação

Em continuidade ao trabalho iniciado durante o Seminário "A Educação Básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930", a presente publicação reúne artigos resultantes das palestras proferidas durante o minicurso "Recursos Humanos para Alfabetização", realizado pela FDE, de 6 a 8 de julho de 1988.

Este minicurso constitui-se na segunda etapa do Programa de Desenvolvimento de Educadores em Serviço, que teve início em abril de 1988, do qual estão participando 150 especialistas inscritos – entre supervisores e assistentes técnicos – das DREs e DEs da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Discutir a questão dos recursos humanos para a alfabetização implica refletir sobre como tem sido formado esse profissional, tanto na escola como em serviço, numa perspectiva sócio-histórica, indagando: quem é o professor das primeiras séries?

Soma-se a isso, ainda, a compreensão da contradição histórica básica de que não há uma relação de causa e efeito imediata entre a formação do professor e a melhoria da qualidade do ensino no País, e que são vários os determinantes impostos pelo desenvolvimento político-econômico e social brasileiro que definem e circunscrevem o papel da escola na sociedade civil.

Frente às altas taxas de evasão e repetência que vêm ocorrendo na escola, nos últimos 50 anos, buscam-se soluções para a formação dos professores para que estes possam enfrentar inclusive o desafio da alfabetização de nossos alunos.

Historicamente, registra-se que, a partir da década de 60, o treinamento é introduzido na educação, juntamente com o planejamento escolar. Experimentam-se na rede pública alguns projetos alternativos de educação que procuram, através de ações de treinamentos, atualizar e reciclar os professores. Após a década de 70, com a implantação do modelo básico da escola de 1º grau, universalizada pela Lei nº 5.692/71, intensifica-se a prática de promover cursos de atualização e reciclagem que buscam dar conta dos desafios colocados pelo quadro de professores, numa tentativa de solucionar a relação: formação de professores x qualidade do ensino, através da prática reiterada de eventos pontuais.

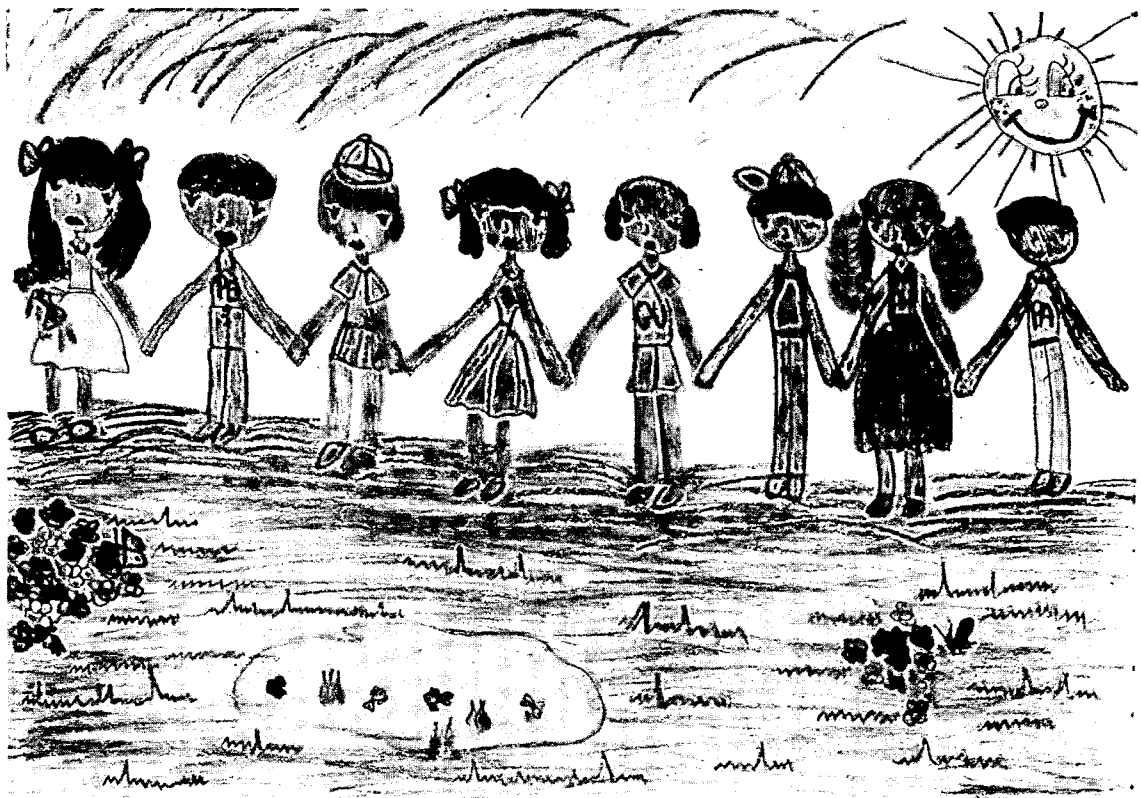
É, no entanto, avaliação consensual entre professores, diretores, especialistas e pesquisadores do ensino, que a formação contínua do educador só terá eficácia se discutida, pensada e elaborada cotidianamente junto aos seus pares, no próprio local de trabalho, qual seja, a escola.

Frente ao desafio, hoje, da consolidação do Ciclo Básico, através da implantação da Jornada Única, pretende-se auxiliar a formação contínua do educador em serviço, em cada sala de aula, contando para isso com a ação pedagógica dos supervisores, subsidiados pelo material em vídeo e impressos produzidos pela FDE. O eixo do Programa – a alfabetização – foi tratado no minicurso enfocando-se as questões do ensino da leitura e da escrita, que se colocam para os professores ao longo de seu exercício profissional. Para isso, os textos aqui reunidos buscam:

- *auxiliá-los a situar, a partir de 1930, a questão da formação e do desenvolvimento dos educadores para as 1^{as} séries, numa perspectiva sócio-histórica;*
- *fornecer-lhes subsídios teóricos para a reflexão dos caminhos que tem tomado o desenvolvimento do pessoal docente para a alfabetização;*
- *auxiliá-los no mapeamento das questões relativas ao funcionamento da escola e à especificidade da língua escrita, que devem ser trabalhados num processo de desenvolvimento de docentes para a alfabetização.*

Nesse sentido, o Programa tem como meta a ampliação de suas discussões e reflexões, de modo que envolva os educadores de cada escola, na busca e elaboração de soluções locais.

Assim, a escola estará se transformando no espaço onde se processam e se contextualizam os conhecimentos que favorecem as mudanças nas práticas profissionais decorrentes da atualização e formação contínuas da equipe do Ciclo Básico.



Ingrid Vogl Sampaio — 9 Anos — 4ª Série

Sumário

APRESENTAÇÕES

• Dr. Chopin Tavares de Lima Secretário de Estado da Educação	5
• Gerência de Atualização Profissional	7
• Tendências Históricas do Treinamento em Educação José Cerchi Fusari	13
• A Formação do Professor da 1ª à 4ª Série do 1º Grau a Partir de 1930 Tirsa Regazzini Peres	29
• Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª Série do 1º Grau Selma Garrido Pimenta	35
• Para Saber Mais: Bibliografia Sobre a Formação de Professores	45
• Estratégias de Desenvolvimento de Pessoal no Interior da Escola Sonia T. S. Penin	49
• Devolvendo a Palavra à Criança e ao seu Professor Maria da Graça A. Bautzer Santos	53
• O Cotidiano do Professor: a Construção de uma Prática Beatriz Cardoso	61
• Pesquisa-Ação: um Método Particular de Pesquisa Educacional? Ligia Chiappini M. Leite	67
• Questões do Conhecimento da Leitura e da Escrita (Relativas ao Professor) Lair Levi Buarque	77
• A Propósito de Leitores e de Escribas Maria Bernadete Marques Abaurre	85
• Programa do Minicurso	97
• Relação dos Participantes	101

Tendências Históricas do Treinamento em Educação**

A trajetória do treinamento de professores não pode ser descolada da história da sociedade e da educação brasileira.

As relações entre a educação escolar e a sociedade, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômico-políticos dominantes em diferentes momentos. A não-neutralidade da educação escolar e seu espaço de reprodução das desigualdades sociais, na sociedade capitalista, foram e ainda estão sendo estudados e muito debatidos. Todavia, a autonomia relativa da educação escolar no conjunto social já é um fato bastante aceito entre os educadores.

Apesar de o presente estudo não pretender aprofundar a questão das relações entre educação e sociedade***, elas são importantes para compreender a questão dos rumos tomados pelos treinamentos de professores.

Desta forma, com a educação escolar atrelada aos interesses econômico-políticos dominantes, em diferentes períodos, os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais: aquilo que é, foi e ainda hoje aparece

* Educador, mestre em Filosofia da Educação pela PUC/SP.

** Este histórico breve das tendências das práticas dos treinamentos de professores faz parte de um trabalho intitulado "A Educação do Educador em Serviço: Treinamento de Professores em Questão" – Tese mestrado – PUC/SP – 1988.

*** Para o estudo das complexas e contraditórias relações entre o sistema educacional e a sociedade, consultar: Bogdan SUCHODOLSHI, *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Lisboa, Livros Horizonte, 1978; Dermeval SAVIANI, *A teoria da curvatura da vara e Para além da teoria da curvatura da vara*, In: *Escola e democracia*, São Paulo, Cortez, 1986; José Carlos LIBÂNEO, *Tendências pedagógicas na prática escolar*, In: *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo, Loyola, 1985).

aos educadores como a referência fundamental e apresenta-se como porta-voz daquilo que é necessário e bom para a educação escolar no momento.

Os textos legais, como é sabido, não são neutros e neles ficam embutidos interesses de grupos que detêm o poder político e econômico, portanto, como bem ressalta SAVIANI (1980, p. 136), é preciso que os textos sejam analisados a partir do contexto no qual foram gerados. O Conselho Federal e os Conselhos Estaduais de Educação (exceções à parte) cumprem assim, através da legislação de ensino, um papel coerente com as regras do jogo de interesses do grupo hegemônico que detém o poder, naquele momento histórico.

Assim, o sistema educacional necessita ajustar-se a novas legislações, a fim de que sejam cumpridas as suas exigências e os educadores serão aqueles sujeitos que deverão concretizar o legal na prática, traduzindo-o nas suas ações junto aos alunos, no processo ensino-aprendizagem. E, para tanto, deverão ser treinados e preparados. Um exemplo muito vivo foi a implantação da Lei nº 5.692/71 e suas conseqüências nos segmentos do 1º e 2º grau, onde muitas idéias contidas nessa lei acabaram virando senso comum junto aos educadores brasileiros, tal a penetração de suas diretrizes ideológicas.

A universalização e compulsoriedade da formação técnica no 2º grau, por exemplo, exigiu muito treinamento para que os educadores “comprassem” a idéia de que era preciso “formar técnicos para o mercado de trabalho” e que esta era a função principal do ensino de 2º grau e, portanto, a dicotomia do currículo entre educação geral e formação especial deveria ser incorporada e repassada aos educandos como natural, boa e necessária. E aí estão as conseqüências negativas disso nos diferentes segmentos de ensino, principalmente no ensino público: não oferece educação geral de qualidade nem formação especial.

Mais uma vez foi possível verificar a trajetória piramidal, de cima para baixo, que as decisões educacionais percorrem para chegar à base, onde estão educadores e educandos, e como o treinamento cumpre muitas vezes um papel importante no convencimento do educador em relação às necessidades do momento; aqui fica nítido o componente ideológico (dominante) que o mesmo pode veicular. Nenhuma reforma se faz ou não se implanta uma nova Lei, sem o convencimento do educador e, para tanto, o “treinamento” é fundamental.

Esta realidade aponta para a necessidade da revisão do papel da Universidade – bacharelado e licenciatura – na preparação consistente do educador, para atuar criticamente em sua vida profissional, debatendo e questionando as determinações que lhe são impostas. O educador precisa estar preparado para ler criticamente o texto legal, isto é, descobrir, desvelar aquilo que está coberto, velado, permitindo o seu posicionamento consciente.

As complexas relações entre a educação escolar e a sociedade têm nos textos legais um poderoso instrumento para conseguir a adesão (voluntária ou obrigatória) dos educadores, em relação aos interesses e objetivos dominantes.

E isto pode ser percebido ao se analisar algumas tendências na prática dos treinamentos e suas relações com aquilo que predominou na educação, em diferentes momentos históricos.

A TENDÊNCIA TRADICIONAL

Pode-se afirmar que esta tendência foi predominante na educação brasileira até 1930, época em que, numa sociedade tipicamente agrário-exportadora-comercial dependente e tradicional, a educação escolar era oferecida somente aos filhos das famílias mais poderosas política e

economicamente e “o processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Nesse processo, predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um mero agente passivo. Os conteúdos, por sua vez, pouco têm a ver com a realidade concreta dos alunos, com a sua vivência. Os alunos menos capazes devem lutar para superar as suas dificuldades, para conquistar o seu lugar junto aos mais capazes”. (MEC/CENAFOR, 1983, p. 26)

Pode-se identificar a “tendência tradicional” da prática pedagógica escolar nos treinamentos para educadores?

Durante as décadas de 50, 60 e 70, de diferentes maneiras e em diferentes situações, é possível identificar a influência do “tradicionalismo” nos treinamentos de educadores. E, ainda, é possível perceber nuances específicas em alguns tipos de treinamentos em períodos determinados, onde alguns elementos eram mais ou menos enfatizados.

Os objetivos explicitados nas propostas de treinamento enfatizavam:

- a aquisição de conhecimentos;
- o desenvolvimento de habilidades específicas; e
- o desenvolvimento de atitudes.

E a tendência era estimular mudanças de comportamento do educador para um melhor desempenho na sala de aula.

Os objetivos propostos no treinamento seriam atingidos, na medida em que os educadores entrassem em contato com determinados conteúdos, trabalhados através de algumas técnicas específicas. Acreditava-se que a aquisição de conhecimentos, por si só, desenvolveria determinadas atitudes positivas em relação ao ensino e estas tenderiam a modificar o comportamento dos educadores.

Os treinamentos eram planejados, tendo como referencial determinados tipos de textos (freqüentemente traduzidos), acompanhados por folhas-tarefa, que seriam trabalhadas individualmente e em grupos, visando à aplicação da teoria à prática.

O papel do docente então restringia-se a cumprir o programa, demonstrando inclusive habilidade para isto e coordenando para que tudo funcionasse bem. Durante o trabalho, ele dava aulas expositivas, orientava trabalho em grupos, coordenava painéis e sínteses, sempre enfatizando as idéias que o texto continha e suas possibilidades de aplicação na prática. A dicotomia entre teoria e prática era bastante nítida, e o papel do docente era “vender” muito bem as vantagens da aplicação da teoria à prática escolar.

As folhas-tarefa, até bem formuladas, organizadas e interessantes, quase sempre eram executadas pelos participantes muito mais como tarefa a ser cumprida do que realmente como um momento de reflexão e estudo da educação.

Esta forma de trabalhar acabou por reforçar nos educadores ainda mais a dicotomia entre a teoria e a prática e, mais do que isto, por valorizar a prática em detrimento da teoria. De certa forma, a teoria foi e tem sido vista como um mal necessário.

Os treinamentos, nos anos 60 e 70, apesar de uma certa diversidade já explicitada, tinham em

comum a valorização do intra-escolar e as relações com a totalidade social ficavam apenas nas noções idealistas, próprias da “escola redentora da Humanidade”, na qual a educação estaria preparando o “homem integral”, “formando a personalidade integral”, o que traria alterações sociais positivas.

As avaliações dos treinamentos podem ser reunidas em dois grandes grupos:

- aqueles preocupados com a avaliação dos conteúdos elaborados através da aplicação de pré e pós-testes, onde se verificava o “índice de ganho” que o participante obteve no treinamento; e
- aqueles preocupados com avaliações mais apoiadas em impressões, sentimentos e emoções provocadas pelo trabalho. É possível também encontrar a combinação dos dois.

Os treinamentos desenvolvidos foram muitos e diversificados, para educadores (clientela) dos 1º e 2º graus. O 1º grau recebeu a maior parte dos treinamentos, refletindo uma prática muito comum de não se dar prioridade para o 2º grau, inclusive na questão do treinamento.

A partir de 60, a noção de “capacitação de recursos humanos” foi se tornando comum na educação e começou a ser valorizada pelo próprio MEC pela Secretaria da Educação. Vários “projetos prioritários” foram desenvolvidos pelo MEC, através do CDRH “João Pinheiro”, em Belo Horizonte, e do Cenafor, em São Paulo. Em Belo Horizonte, desenvolveram-se mais projetos para o 1º grau, enquanto que em São Paulo os projetos voltaram-se para o 2º grau.

Quanto aos resultados dos treinamentos, quase tudo deixa muito a desejar, como se percebe por algumas evidências:

- as avaliações, geralmente, referem-se ao treinamento de forma muito positiva e não são poucos os elogios a respeito da boa qualidade dos mesmos;
- pode-se constatar uma tendência de alteração na fala dos educadores, o que muitas vezes foi confundido com a proclamada e esperada mudança de comportamento proposta nos objetivos;
- a fala dos professores treinados acabava refletindo um certo domínio do conteúdo trabalhado e, pelo menos, algumas noções básicas eram dominadas, mesmo que fosse para o professor não ficar em desvantagem em relação aos seus colegas (ficar “por dentro” do discurso do momento);
- os professores sensibilizavam-se muito freqüentemente pelas técnicas aplicadas e demonstravam interesse por sua aprendizagem e aplicação, no cotidiano do seu trabalho.

Com o passar dos anos, foi possível registrar, nos próprios depoimentos de educadores que freqüentavam diferentes cursos, algumas observações críticas: “o curso foi bom, mas na hora da prática a coisa é muito diferente”; “o curso foi bom, mas a realidade de minha escola pouco propiciou para a aplicação daquilo que aprendi no curso”; “o curso foi bom para mim, aproveitei muito mesmo, pena que não dá para colocar as coisas em prática”. Para alguns, as críticas apareceram de forma diferente: “o curso foi planejado e executado por teóricos de gabinete e isto não funciona na prática”.

A década de 60 apresenta uma outra fisionomia para a questão do treinamento de professores, na medida em que a conjuntura histórica apresenta uma nova fase, com a abertura do País para o capital estrangeiro, a implantação das indústrias automobilísticas e, fundamentalmente, o golpe militar de 64, que acaba reorientando negativamente o processo educacional brasileiro, atrelando-o aos interesses do desenvolvimento econômico.

Em suma, os treinamentos, na medida em que idealizavam, de certa forma, a figura do educador, não consideravam e não lidavam com as condicionantes que atuam concretamente na vida do cidadão que o educador é e pouco ou quase nada alteravam o seu comportamento. Havia, sim, uma tendência de mudança no discurso verbal e a prática, freqüentemente, ficava distanciada dos progressos verbalizados. A grande síntese avaliativa fica na própria fala dos educadores, após o término dos treinamentos e volta à rotina da escola: "o curso foi muito bom, mas sabe, né, na prática a coisa é muito diferente e pouco se consegue aplicar daquilo que se aprendeu". Ou também, "a teoria é muito bonita, mas na prática a coisa é diferente". Ainda para completar: "Estes treinamentos elaborados pelo pessoal (burocrata) de gabinete estão longe de atingir nossas necessidades concretas."

O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA

Pode-se afirmar que esta tendência predominou no período histórico de 1930 a 1945 com desdobramentos específicos na década de 60, quando as escolas em geral, e principalmente as públicas, acabam sendo muito influenciadas pela tendência novista, "onde o processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: na Escola Nova não há lugar privilegiado para o professor que passa a ser um auxiliar, um orientador, um facilitador da aprendizagem. A educação é centrada no aluno e toda intervenção do professor é considerada ameaçadora e inibidora da aprendizagem. Coerente com isto, o método mais adequado é o de "aprender fazendo". A Escola Nova propõe a auto-educação – o aluno como sujeito do conhecimento – de onde se extraem a idéia do processo educativo como contínuo desenvolvimento da natureza infantil, a ênfase na aquisição dos processos de conhecimento em oposição aos conteúdos e a valorização da iniciativa do aluno com oposição à interferência da iniciativa do professor. Nesse sentido, os conhecimentos acumulados culturalmente têm pouca importância. O afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conteúdos acabaram por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares e, por outro lado, aprimoraram a qualidade do ensino destinado às elites". (MEC/CENAFOR, 1983, p. 27)

Podem-se identificar aspectos da "tendência escolanovista" nos treinamentos para educadores?

Na década de 60, especificamente, é possível identificar nos treinamentos de educadores uma ênfase acentuada nas questões de métodos e técnicas, nas relações interpessoais e nas dinâmicas de grupo.

Como já mencionado anteriormente, o golpe militar de 64 calou educadores e educandos e as possibilidades de reflexão e discussão sobre a realidade brasileira e suas relações com a educação foram cerceadas. Desta forma, a ditadura militar impede o avanço do debate e do aprofundamento na discussão do papel da educação escolar e, especificamente, daquilo que seria transformador. E muito mais, impede a prática educativa escolar mais reflexiva, crítica e transformadora. Entram na moda a inovação e a modernização dos meios, passando para segundo plano os próprios conteúdos do ensino.

A partir do golpe militar de 1964, diante da impossibilidade de avançar rumo a propostas progressistas de educação, o movimento escolanovista encontrou terreno propício para o seu desenvolvimento.

Neste contexto, podem-se identificar nos objetivos propostos para os treinamentos:

- ênfase nas relações humanas no interior da escola;
- ênfase na aprendizagem de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem;
- ênfase nas dinâmicas de grupo, jogos e dramatizações aplicadas ao ensino.

Isto traduz uma preocupação apenas com os aspectos internos da escola e, assim mesmo, não com os conteúdos do ensino (que permaneceram no tradicional, em que a quantidade dos mesmos fala mais alto) e sim com os meios.

Os objetivos dos treinamentos seriam atingidos, na medida em que os educadores vivenciassem as “novidades” apresentadas nos treinamentos. A vivência, o fazer, a troca de experiência foram amplamente valorizados. Aqui, diferente da tendência tradicional, a mudança de comportamento do educador ocorreria muito mais através das experiências vividas nos cursos em geral do que nos domínios dos conteúdos propriamente ditos. Era necessário introduzir “inovações” e “modernizar” a prática docente.

Os treinamentos eram planejados, tendo como referencial importante as atividades a serem vivenciadas: jogos das mais diferentes formas, técnicas diversificadas e dramatizações, com uma grande preocupação com a satisfação do participante, “se ele estava bem”, “se estava gostando”, “se estava sentindo crescimento”. O que evidencia a ênfase no aspecto psicológico e da psicologia naquele momento. Vale registrar a grande influência de autores como A. S. NEILL com sua obra “Liberdade sem medo” (Summer-hill); como C. ROGERS, com seus trabalhos “Tornar-se pessoa” e “Liberdade para aprender”.

É possível também identificar na bibliografia produzida neste período os livros e cursos de dinâmica de grupo e técnicas de ensino. Interessante observar como até hoje é muito comum, quando se levanta necessidades de treinamentos, os educadores solicitarem métodos e técnicas, como se estes, em si, resolvessem os problemas básicos da educação escolar brasileira. O que revela a forma como os educadores encaram o currículo escolar e seus componentes.

O papel do docente nos treinamentos centrava-se muito na animação dos grupos, onde suas habilidades de relações interpessoais eram colocadas em prática. Pode-se dizer que o bom educador era aquele sujeito ótimo em relações humanas, com uma boa percepção psicológica da dinâmica do grupo e de cada participante individualmente. A sensibilidade do docente para captar as reações individuais e grupais era fundamental.

Em alguns casos, determinados cursos, dependendo das situações criadas e das técnicas aplicadas nos treinamentos, provocavam manifestações emocionais – pessoais – que estavam muito mais para terapia em grupo do que para a questão pedagógica, propriamente dita. Como, freqüentemente, quem coordenava o trabalho não era terapeuta, a manifestação emocional desencadeada muitas vezes não contava com apoio técnico necessário para a situação, resultando em problemas para alguns participantes, ou mesmo para o grupo.

Como na tendência tradicional, a “novista” também pode ser colocada no contexto da “escola redentora da Humanidade”, onde a proclamada liberdade propiciada pelas técnicas vivenciadas em treinamentos nem sempre era colocada em prática nas salas de aula e muito menos relacionadas com a falta de liberdade total que a Nação brasileira vivia naquele período. Não havia uma preocupação e faltavam condições para uma proposta de ampliação de consciência em relação ao que estava ocorrendo no País e na América Latina. Tudo ficava muito centrado no individual, nas relações interpessoais e seus aspectos psicológicos.

As avaliações dos treinamentos, com a ênfase no afetivo e nas relações interpessoais, eram feitas quase sempre através de depoimentos, em que cada um relatava como foi a sua experiência e o

quanto ela havia propiciado a vivência de determinadas emoções e sentimentos. O importante era perceber se havia ocorrido crescimento individual e grupal.

Pode-se perceber que este tipo de treinamento foi utilizado mais com educadores do 1º grau do que com os do 2º grau; e no primeiro grau, os das quatro primeiras séries participavam muito dessas experiências.

Vale ressaltar que o próprio Curso de Pedagogia, anterior à reforma (1969), era bastante carregado de Psicologia, em detrimento de outras disciplinas, como Economia, Política etc. Especificamente, a Habilitação em Orientação Educacional, coerente com esta tônica, estimulou muito a psicologização da Pedagogia e deu muita ênfase às dinâmicas de grupo, métodos, técnicas de dramatização etc.

Quanto aos resultados desses treinamentos, é possível registrar algumas observações interessantes:

- os educadores ficavam entusiasmados com as novidades das técnicas e das vivências, quase sempre não articuladas ao currículo como um todo, o que propiciava uma visão distorcida do próprio currículo e, principalmente, dos problemas básicos da educação escolar;
- os treinamentos tendiam a não abordar a escola como um todo, seu papel, sua finalidade social e suas relações com a sociedade, ficando apenas no cumprimento da pregação liberal de que se preparava a criança e o jovem para a vida, de forma muito abstrata;
- os métodos e técnicas eram trabalhados de forma descolada dos conteúdos do ensino e passavam como “neutros” e aplicáveis a qualquer situação, em qualquer tipo de aula, o que acabou causando, nas escolas públicas, sérios prejuízos ao ensino, que teve, por esta e outras razões, seu nível de ensino bastante rebaixado;
- estes treinamentos tendiam a receber poucas críticas; a partir dos pólos “teórico” e “prático”, os educadores saíam satisfeitos e entusiasmados, para aplicar aquilo que haviam aprendido, porque o trabalho havia sido bastante “prático”.

Em suma, a influência não diretiva do “escolanovismo” nos treinamentos, principalmente o que chegou às escolas públicas, acabou reforçando muito a noção de que atividades, métodos e técnicas resolveriam a improdutividade da escola, deixando mesmo o conteúdo – aprendizagem da cultura universal – em segundo plano. As mudanças desejadas nos treinamentos acabaram manifestando-se assim: uma prática mais para o tradicional, acompanhada por um discurso novo, onde a “liberdade” da escola nova triunfa em relação ao “autoritarismo” da escola tradicional. E como coloca SAVIANI (1986, p. 52/53), “a escola tradicional, na medida em que se compromete com a transmissão de conteúdo, mesmo de forma autoritária, revela-se mais democrática, de fato, do que a proclamada liberdade da “escola nova”, com mais atividades e menos conteúdos. E os treinamentos acabaram imprimindo muito esta idéia nos educadores, atendendo assim aos interesses da classe dominante”.

A PEDAGOGIA TECNICISTA

No final da década de 60 e durante os anos 70, com o desenvolvimento do processo de industrialização e a ênfase no desenvolvimento econômico, vive-se a fase de colocar a educação a reboque do desenvolvimento econômico, fase em que o processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: “Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária. A ênfase é dada para a

operacionalização de objetivos, para a mecanização do processo, daí a proliferação de propostas pedagógicas baseadas num enfoque sistêmico – o microensino, o ensino modular, o tele-ensino, a instrução programada, o uso dos computadores etc. Desta forma, professor e aluno são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.

A pedagogia tecnicista articula-se a partir do pressuposto da neutralidade científica e nos princípios da eficiência e produtividade. Esta pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, de modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril”. (MEC/CENAFOR, 1983, p. 28).

Podem-se identificar aspectos da tendência tecnicista nos treinamentos para educadores?

“A escola é um microssistema dentro do macrossistema” (MEC/CENAFOR, 1983, p. 28). Assim foi proclamada a escola e por isso considerada um organismo vivo que, dependendo dos estímulos que recebesse (*input*), processaria internamente esta estimulação (processo) e produziria resposta (*output*). Este foi o enfoque sistêmico dado ao funcionamento da escola, principalmente a partir dos anos 70.

A escola deveria ser produtiva, racional e organizada e formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho. A Lei nº 5.692/71 oficializa a “preparação para o mercado de trabalho”, com terminalidade no 1º grau e a universalização e obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau, com a tônica na preparação do técnico para o posto de trabalho. Para tanto, à imagem da empresa, a escola deveria apresentar uma produtividade eficiente e eficaz.

Para que a escola fosse realmente produtiva, era preciso que racionalizasse o seu trabalho pedagógico, tornando-o mais “científico” – o que implicava torná-lo observável e quantificável.

É claro que os treinamentos de educadores nos anos 70 refletiram, e muito, esta tendência que valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino – apresentados sempre como “neutros”, “eficientes” e “eficazes”. E isto teve consequências negativas na educação escolar brasileira que perduram até o presente momento.

A escola, para cumprir o seu objetivo de preparar o homem para o mercado de trabalho, deveria organizar-se da maneira mais racional e produtiva possível e isto exigia que o trabalho pedagógico dos educadores fosse mais “científico”, mais “objetivo”; este fato refletiu-se muito nos treinamentos que foram planejados e executados.

Nos objetivos dos treinamentos, nesta fase, é possível identificar:

- ênfase no domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino;
- ênfase no conhecimento e utilização de novas tecnologias do ensino e recursos audiovisuais;
- ênfase nas habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem, daí a proliferação de treinamentos em métodos e técnicas de avaliação.

As habilidades ligadas ao planejamento de ensino foram muito exploradas nos treinamentos, com intermináveis segmentos ligados à definição de objetivos (operacionalização) educacionais, instrucionais e comportamentais, classificados segundo as categorias de B. BLOOM e outros. Os objetivos deveriam indicar os conteúdos programáticos e estes, as estratégias de ensino; e a avaliação deveria verificar o atingimento dos objetivos propostos e bem definidos, a partir de verbos previamente bem selecionados.

Segue-se assim um longo período em que os supervisores escolares investem em treinamentos para desenvolver no educador a habilidade para planejar bem o seu trabalho, o qual deve então ser executado com controle e avaliado segundo critérios previamente estabelecidos. Alguns anos se passaram, até que os educadores se dessem conta de que, na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, a realidade dos planos era outra: o ensino transforma-se numa combinação do “tradicional decadente” com um “discurso renovado” apoiado na novidade do momento – as novas tecnologias de ensino e os procedimentos racionais do educador no trato do seu trabalho.

Esta fase foi muito rica em discussões a respeito da aplicação da tecnologia ao ensino: *slides*, filmes, retroprojeter e outros tipos de audiovisual. O computador e o videocassete ainda não faziam parte do universo do educador brasileiro, como acontece hoje.

A situação evoluiu a ponto de questionar o papel do professor, que, segundo algumas opiniões mais radicais, seria inevitavelmente substituído pela tecnologia e a aprendizagem se faria entre e interpovos, via satélite. Isto é, ficaria centrada, fundamentalmente, nas comunicações de massa.

Um outro aspecto que merece destaque foi o treinamento ligado ao desenvolvimento da habilidade de “auto-instrução” e “instrução programada individualizada”, que aparece como a panacéia que resolveria todos os problemas complexos do processo ensino-aprendizagem. E, assim, inúmeros treinamentos foram propostos e executados com este objetivo, que também acabaram envolvendo a técnica de “microensino”, que surgia como algo revolucionário na preparação do professor.

Os conteúdos dos treinamentos praticamente contemplavam o planejamento do currículo e do ensino, com destaque, como já foi indicado, anteriormente, para operacionalização de objetivos, a seleção de meios (tecnologias), os procedimentos de avaliação e isto completa, de certa forma, o quadro da tendência anterior dos métodos, técnicas e dinâmica de grupo.

O papel do docente nos treinamentos centrou-se no convencimento dos benefícios da adoção das novas tecnologias, que viria consagrar aquilo que a Lei nº 5.692/71 proclamava como sendo a “formação integral do jovem”, a “preparação para o trabalho” e a “auto-realização”; com o passar do tempo, foi-se percebendo o engodo que isto constituía, função da ideologia liberal embutida na referida Lei.

Pode-se afirmar que a influência tecnicista nos treinamentos de professores foi bastante acentuada e coincide justamente com os anos mais difíceis da repressão do regime militar brasileiro, quando era cada vez mais difícil falar, discutir e até mesmo pensar criticamente a sociedade, suas contradições e suas relações com a educação escolar.

Os resultados das influências do tecnicismo nos treinamentos deixaram algumas consequências negativas no sistema educacional, a saber:

- uma visão da educação muito economicista e imediatista, em que o compromisso maior seria com a formação do homem para o mercado de trabalho (posto de trabalho);
- uma visão de educação escolar descolada dos problemas fundamentais da sociedade brasileira;
- uma fragmentação no processo ensino-aprendizagem, em que o professor, juntamente com os especialistas, dividiram o espaço da educação escolar, cada um cuidando do seu espaço, reforçando assim a falta de uma visão de totalidade e, principalmente, uma atuação fragmentada e competitiva no interior da escola;

- uma falsa impressão de que as tecnologias resolveriam os problemas fundamentais da educação escolar, caso estes recursos chegassem de fato à escola e fossem bem utilizados pelos educadores;
- uma visão de tecnologia como um fim, quando, na realidade, é um meio para;
- uma idéia de planejamento educacional, especificamente de ensino, como algo burocrático, supérfluo e desnecessário, descartando assim um meio importante e necessário ao bom desenvolvimento do ensino.

Em suma, a “tendência tecnicista” da educação, sem dúvida, deixa resíduos sérios na educação e nos educadores brasileiros. Vale ressaltar que restou a noção economicista, prático-utilitária, consumista, para a educação escolar, na medida em que foi profundamente enfatizado que se devia preparar o homem para o mercado de trabalho, para as necessidades da empresa; e, para tanto, o currículo da escola deveria ser adequado às necessidades empresariais. Apesar do fracasso da proposta na prática, o sucesso da idéia perdura até hoje, através de uma crença ingênua nos benefícios da profissionalização que acena com a possibilidade de trabalho (auto-sustento) e continuidade de estudos (o sonho da Universidade). Um sonho que, na realidade, se transforma em pesadelo, com algumas exceções feitas, em alguns casos, às Escolas Técnicas Federais.

O PERÍODO CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

No final da década de 70, com os primeiros sinais de abertura política, foi possível retomar a questão da relação entre educação e sociedade, e discuti-la na perspectiva da sociedade capitalista.

O “reprodutivismo” não chegou a ser uma tendência e sim uma concepção e pode ser assim sintetizada: “A concepção crítico-reprodutivista postula não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus fatores condicionantes sociais, ou seja, percebe claramente a dependência da educação em relação à estrutura da sociedade capitalista, e por isso é considerada crítica. Esta concepção, no entanto, chega invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere. Nessa medida, não cabe à educação nenhum papel transformador, modificador das condições existentes, mas apenas o papel de reprodutora da estrutura social vigente. Além do mais, a concepção crítico-reprodutivista limita-se a analisar as relações entre educação e sociedade, não apresentando nenhuma teoria pedagógica que possa orientar a prática pedagógica dos educadores. Esta concepção, às vezes, tem levado os educadores a uma espécie de impotência, inércia, fazendo com que os mesmos fiquem à espera de mudanças na estrutura social para que mecanicamente mudanças também ocorram em sua prática pedagógica”. (MEC/CENAFOR, 1983, p. 28)

Podem-se identificar aspectos desta concepção nos treinamentos de educadores?

Podem-se, mesmo em “fase de denúncia”, em que de diferentes formas os educadores denunciavam o papel ideológico que a escola cumpre na sociedade capitalista, reforçando e legitimando as desigualdades sociais criadas pelo capitalismo. E, sem dúvida alguma, os treinamentos refletiram esta fase: era preciso denunciar isto e tudo o mais que fosse possível e que acontecia na sociedade.

A influência da obra “Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de

BORDIEU e PASSERON, discutida e analisada nas Universidades e especialmente em alguns cursos de pós-graduação e educação, acabou saindo deste universo restrito e chegando às escolas e aos educadores, difundindo assim os “perigos” que envolvem a atuação da escola nas sociedades capitalistas.

Algumas publicações mais acessíveis (na forma e no conteúdo) como “Cuidado escola”, “A escola da vida e a vida na escola”, de autoria do Grupo do IDAC, e “Uma escola para o povo”, de Maria Tereza NIDELCOFF, popularizaram, pode-se dizer, o papel reprodutor que a escola desempenha junto às camadas populares majoritárias da população – “maiorias oprimidas”. Causando mesmo uma reação até negativa dos pais, alunos e professores em relação à instituição escola.

O desenvolvimento dos estudos, das pesquisas e das publicações sobre a concepção dialética de educação fez avançar e, de certa forma, superar o período da denúncia e se chegar ao momento que pode ser denominado de intervenção crítica. A denúncia deu lugar à ação, apesar dos aspectos relevantes que foram apontados e que evidenciavam o lado reprodutor da escola. Na verdade, porém, uma análise mais cuidadosa revela que ela reproduz o conjunto social, e, reproduzindo-o, ela reproduz também as contradições existentes e isto possibilita perceber espaços de atuação e a escola, apesar da autonomia relativa, pode ser considerada como um espaço de mediação, que possui um nível de atuação possível, necessário e urgente, em favor das camadas populares.

Em suma, treinamentos na “fase da denúncia” (78 a 82, aproximadamente) foram utilizados como meios para difundir a denúncia do caráter perverso da escola capitalista, onde a escola da maioria reduz-se totalmente à inculcação da ideologia dominante, enquanto as elites se apropriam do saber universal nas escolas particulares de boa qualidade, reproduzindo, assim, as contradições inerentes e necessárias ao capitalismo. É evidente que houve um saldo positivo, na medida em que ocorreu, de certa forma, um avanço da consciência ingênua dos educadores para uma concepção mais crítica da educação escolar; e o mais positivo, e que a história tem comprovado, foi a superação deste pessimismo crítico imobilista em relação ao desenvolvimento da escola, como um espaço contraditório, onde se pode e se deve atuar de forma competente e comprometida politicamente, com os interesses das maiorias, dando origem ao que pode ser denominado de “realismo crítico”.

A TENDÊNCIA CRÍTICA

No final da década de 70 e início dos anos 80, como forma de superação da influência liberal e da influência crítico-reprodutivista, surge a proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade.

A educação escolar – numa visão orgânica – é percebida como parte integrante do contexto social que a gerou e que a mantém. A educação escolar ocorre na instituição escola e esta compõe, com os demais segmentos sociais, o corpo geral da sociedade civil. A educação escolar, deste modo, não se confunde com as demais formas de educação (familiar, religiosa, partidária etc.); possui uma especificidade – democratizar sistematizadamente o saber produzido e acumulado historicamente pela Humanidade para a totalidade da população, superando, assim, a realidade de escolas diferentes para diferentes classes sociais. Sendo assim, a educação escolar, que ocorre na instituição gerada e mantida pela sociedade que é a escola, tem uma relativa autonomia, dentro do conjunto geral dos fatores condicionantes que nela atuam. O que equivale a afirmar que a escola não é totalmente determinada pela estrutura e conjuntura social e também não tem o poder e a função de ser a propulsora principal e única da transformação da sociedade.

A educação escolar deve ter o compromisso de permitir ao educando o contato sistemático com

os conteúdos do ensino, relação esta que é mediada pelo trabalho do educador. O educador real, concreto, situado no tempo e no espaço, que mantém uma relação profissional, pedagógica escolar com o educando real, concreto, situado no tempo e no espaço. É a relação entre dois sujeitos históricos em desigualdade de condições: o educador (adulto, formado, experiente, comprometido, articulado . . .) e o educando, seja criança, jovem ou adulto (trabalhador), em processo de formação escolar. Há uma desigualdade como ponto de partida e uma igualdade possível como ponto de chegada.

O processo ensino-aprendizagem visa a instrumentalizar o educando através da essencialidade do currículo escolar – conteúdo/método – para a prática social concreta, através da qual ele perceberá as contradições básicas da sociedade, poderá posicionar-se frente a elas e atuar para sua transformação, em favor das necessidades da maioria da população.

O educador, ao propiciar a relação do educando com os conteúdos do ensino, deverá fazê-lo de forma dinâmica e sempre que possível relacionar a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando, sistematicamente, evidenciar a importância de uma sólida formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana. Desta forma, a atuação do educador deverá ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica ao social, bem como uma educação escolar viva, na vida social concreta.

Sendo assim, a educação escolar, dentro de sua autonomia relativa e especificidade, deverá, através do currículo escolar, instrumentalizar o educando para perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação. E isto ocorrerá quando a educação escolar básica – principalmente a pública – resultar num trabalho pedagógico que vincule qualidade de ensino com quantidade, articulando, dinamicamente, educador, conteúdo-método e educando.

Dáí a necessidade fundamental de o educador conhecer muito bem os conteúdos que ensina, sabê-los criticamente em relação ao social concreto e saber transformá-los em algo que produza mudanças no indivíduo, no próprio processo de aquisição desse saber.

A proposta dialética que está comprometida com a democratização da educação escolar básica deve apoiar uma “política para educação do educador em serviço” que supere a tradicional “capacitação de recursos humanos aplicada à educação”.

A partir da tendência crítica, é possível avançar nas propostas para a educação do educador em serviço, algo que refere a tradicional capacitação de recursos humanos, buscando uma política para que o educador seja formado também durante o seu trabalho cotidiano.

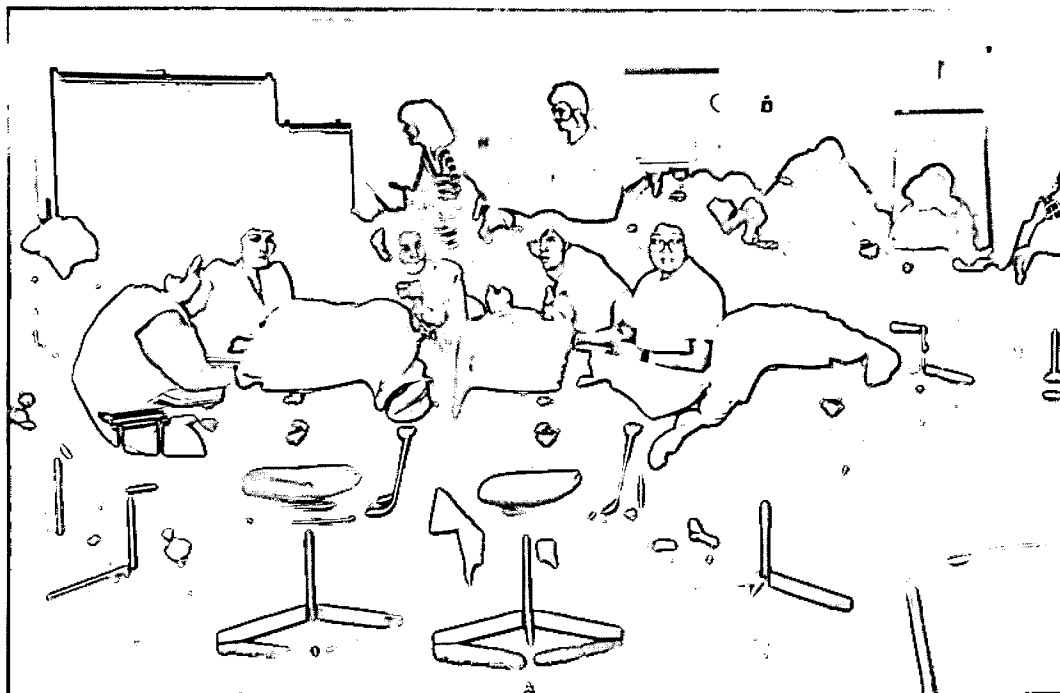
PRESSUPOSTOS PARA UMA NOVA POLÍTICA

Uma política para a educação do educador em serviço deverá estar pautada em alguns pressupostos coerentes com as exigências de democratização da educação escolar básica brasileira:

- é preciso assumir que o educador brasileiro é um cidadão concreto, portanto, uma síntese de múltiplas determinações, que trabalha para garantir o seu sustento (e o de uma família) e deve trabalhar também para a transformação da sociedade;
- é preciso assumir as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual o educador passou, sem, contudo, pretender que a educação em serviço, por si só, recupere todas as lacunas e deficiências;

- é preciso que o educador assuma a dimensão individual do seu processo de educação em serviço, mediante compromisso com seu próprio desenvolvimento, que vai abarcar o conjunto de sua prática social como cidadão;
- é preciso encaminhar a educação do educador em serviço como um processo, no qual diferentes fases e meios estarão articulados, garantindo assim uma continuidade do trabalho, através de uma nova política de educação;
- esta política deverá ser fruto da relação entre os órgãos governamentais e as associações de docentes em geral, que deverão garantir, no seu quadro de carreira, a formação em serviço, como aspecto essencial ao desenvolvimento da conquista da profissionalização na educação;
- a política de educação do educador em serviço deverá sempre considerar o conjunto de fatores condicionantes que agem sobre o cidadão (concreto, objetivo, situado) que o educador é, delimitando, assim, o seu espaço real de possibilidades;
- a política de educação do educador em serviço deverá estimular o seu desenvolvimento em outras modalidades de participação que desenvolvam a sua cidadania como um todo;
- a identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser encaminhada como um processo, com a participação efetiva dos educadores, discutindo os problemas que enfrentam no cotidiano do seu trabalho;
- o processo de identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser um momento de capacitação, em si, superando o simples levantamento (oral e escrito) de problemas que os educadores enfrentam na prática;
- deve ser garantido um processo de reflexão em que as causas dos problemas, suas manifestações e o contexto no qual aparecem sejam amplamente discutidos, especificando aquilo que é interno à escola, externo à escola, e aquilo que é externo e acaba entrando na escola; delimitando a curto, médio e longo prazos aquilo que a educação do educador deve ou não superar;
- o processo de educação do educador em serviço deverá sempre considerar a relação entre o trabalho no intra-escolar e a consciência em relação à totalidade social mais ampla;
- os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz;
- os conteúdos trabalhados nos programas deverão estar organizados em torno de uma proposta pedagógica de educação, articulada com os interesses das camadas majoritárias da população;
- os métodos, técnicas e recursos utilizados nos programas de treinamento deverão estar articulados com os conteúdos em pauta, evitando-se passar a idéia da neutralidade das metodologias, técnicas e recursos;
- os objetivos propostos e perseguidos no programa de educação do educador deverão refletir os compromissos da política de educação do educador em serviço; em ambos devem estar explícitas as mudanças desejadas a curto, médio e longo prazos na prática dos educadores que atuam no sistema (macro) e na escola (micro);

- os objetivos deverão refletir as necessidades concretas da educação e dos educadores e suas condições de vida e de trabalho, buscando sempre um sentido realista na definição dos mesmos;
- o planejamento da ação de educação do educador em serviço deverá ser resgatado, respeitado e aperfeiçoado, buscando garantir as melhores condições para o seu desenvolvimento: docente, textos, material e condições de trabalho, bolsas (ajuda de custo) aos participantes etc.;
- é preciso romper com a idéia de que a precariedade na qual se desenvolve a educação do educador em serviço é inalterável, impondo-se a necessidade de boas condições gerais de trabalho, especificamente, o que implica tornar a educação, de fato, prioridade nacional (alocação de recursos, transparência na administração e competência na aplicação);
- a política de educação do educador em serviço deverá estar fundamentalmente comprometida com a democratização da educação escolar básica: qualidade de ensino com quantidade para a totalidade da população, superando as altas taxas de evasão e retenção, que comprometem a referida democratização;
- a política de educação do educador em serviço deverá compor o quadro geral de condições de trabalho previsto no estatuto da carreira do magistério; estas condições, portanto, devem estar articuladas a salário, condições de trabalho, carreira, concurso público e, ainda, a um estatuto com núcleo-base nacional;
- a avaliação da política da educação do educador deverá prever a articulação com o desenvolvimento do trabalho no micro e no macro, nas relações entre micro e macro, e garantindo o acompanhamento efetivo do trabalho a curto, médio e longo prazos;
- é preciso garantir a articulação entre planejamento, execução e avaliação, no processo de desenvolvimento dessa política.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Dia nacional de debate sobre a educação: síntese e perspectiva*. São Paulo, CENAFOR, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura & Instituto João Pinheiro. *III Encontro técnico sobre a capacitação de recursos humanos: relatório*. Belo Horizonte, 1986. mimeo.
- CENAFOR. *Reinventando a prática do orientador educacional e do supervisor escolar: a prática em questão*. São Paulo, CENAFOR, 1983.
- _____. *Relatório de atividades de cooperação técnica junto às Escolas Técnicas Federais*. São Paulo, CENAFOR, 1983.
- FELDENS, M.G.F. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*; atas do encontro nacional de prática ensino. São Paulo, FEUSP, 1983.
- FRANCO, L.A. & FUSARI, J.C. *Capacitação de recursos humanos para o ensino público de 1º e 2º graus*; problemas e perspectivas. São Paulo, CENAFOR, 1985.
- FUSARI, J.C. *A educação do educador em serviço*; o treinamento de professores em questão. São Paulo PUC/SP – Tese (mestrado Fil. da Educação) – PUC/SP.
- NÚCLEO Experimental da Lapa – *Projeto 70*: subsídios para o planejamento do trabalho. São Paulo, 1970. mimeo.
- SAVIANI, D. *Educação*; do senso à consciência filosófica. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.
- TOLEDO, F. *Administração de pessoal*; desenvolvimento de recursos humanos. 6ª ed., São Paulo, Atlas, 1987.
- _____. *O que são recursos humanos*. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Col. Primeiros Passos).

A Formação do Professor da 1ª à 4ª Série do 1º Grau, a Partir de 1930

De longa tradição, a Escola Normal – responsável pela formação do professor da antiga escola primária – é a instituição que, na atualidade, se acha diretamente representada pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. Em sua vigência, a Lei nº 5.692/71, em seu Art. 30, alínea a, garante, com efeito, a competência dessa habilitação para oferecer a formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série. A Pedagogia, com amparo legal desde 1969 para instituir, em nível superior, habilitação com idêntica finalidade, tem, praticamente, resistido em assumir tão importante atribuição.

No presente, multiplicam-se as críticas à formação profissional dos docentes das séries iniciais do 1º grau. Questiona-se com severidade a Habilitação de 2º Grau, sugerindo-se até mesmo a volta ao antigo Curso Normal. No Estado de São Paulo, o clima é de expectativa, considerando-se as recentes medidas da administração pública: a reestruturação da Habilitação Específica de 2º Grau (Delib. CEE-30/87 e Res. SE-15/88) e a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Res. SE-14/88). Pelos problemas que intentam resolver, tais medidas representam, sem dúvida, importantes conquistas no quadro geral da escola brasileira. Anunciam também, e sobretudo, uma nova fase do pensamento educacional – a reorientação que está ocorrendo nos planos doutrinário e técnico-pedagógico, principalmente na área do currículo.

A recorrência à história da formação do professor primário – hoje Professor I ou simplesmente P1 – possibilita uma compreensão melhor do momento atual, contribuindo naturalmente para diluir conflitos e redobrar o espírito de luta.

* Professora de História e Filosofia da Educação do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação /UNESP.

Com suas raízes no Império, as escolas normais, sujeitas à descentralização, variavam em estrutura e funcionamento, de uma região à outra. Já na Primeira República, houve iniciativas favoráveis à interferência da União na esfera do ensino normal. As tentativas de uniformização tinham em vista a formação de “um só professor” para todo o Brasil – o tipo único nacional. Depois de 1930 ou, mais precisamente, durante o Estado Novo, 1937-1945, desenvolveram-se estudos a propósito de medidas centralizadoras – oficializadoras para o normal e o primário de todo o País. Dessa tendência político-administrativa fortemente autoritária, resultaram as respectivas Leis Orgânicas, promulgadas em 1946. Faziam parte de um conjunto de reformas parciais do ensino, sob a responsabilidade do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

De acordo com a Lei Orgânica (Dec.-Lei nº 8.530/46), haveria dois regimes de ensino normal, ou seja, dois tipos de curso, destinados a “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias”. Ambos seriam de nível médio. Um, de 1º ciclo, articulado com o primário e com a duração de quatro anos, seria ministrado em Escolas Normais Regionais e formaria regentes. O outro, de 2º ciclo, articulado com o ginásio e com a duração de três anos, seria ministrado em Escolas Normais e formaria professores.

Mas, tanto a Lei Orgânica do Ensino Normal como a Lei Orgânica do Ensino Primário, datadas de 2 de janeiro de 1946, não tiveram efetiva vigência. Neste ano, o País voltava à normalidade democrática. Aguardava-se uma nova Constituição Nacional e, em decorrência dela, uma nova lei escolar. Mesmo assim, embora não obrigados a isto, houve Estados que tomaram as referidas leis como modelo de reorganização do ensino primário e normal.

O Estado de São Paulo não cedeu à Lei Orgânica do Ensino Normal, quanto à proposta de dualidade de escolas, de nível médio: uma de 1º ciclo e outra de 2º ciclo. Neste Estado, desde 1920, as Normais Primárias e as Normais Secundárias haviam sido unificadas, adotando-se para tal unificação o padrão superior das Normas Secundárias¹. Na administração de Fernando de Azevedo, a reforma do Ensino Normal de 1933 (Dec. nº 5.846/33) respondeu às exigências da época quanto à elevação cultural da formação do professor primário, introduzindo, entre o primário e o normal, o curso secundário fundamental. A medida foi incorporada ao Código de Educação (Dec. nº 5.884/33), também de 1933. A partir daí, a Escola Normal paulista seria sempre de nível médio e de ciclo colegial.

No início da década de 60, apenas quatro unidades federadas não apresentavam cursos normais de 1º ciclo: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Guanabara. Formando, a curto prazo, regentes para o ensino primário, o curso normal de 1º ciclo era, sem dúvida, uma forma precária de preparação do professorado. Porém, observadas as condições reais do País – os recursos materiais e humanos disponíveis, particularmente nos Estados menos desenvolvidos, onde os leigos eram predominantes no magistério primário –, o normal de 1º ciclo tinha sua justificativa².

Com a expansão de matrículas nas escolas primárias e conseqüente aumento do número de classes, o que naturalmente elevava o índice de leigos, a dualidade de escolas normais persistiria com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). Todavia, dada a flexibilidade dessa lei, o curso normal de 1º ciclo, a oferecer um ensino mais rápido, ficaria nos limites da livre iniciativa dos Estados. Fora do esquema de implantação de escolas normais de 1º ciclo, duas outras importantes medidas contribuíram para a expansão do ensino normal. No Estado da Guanabara, por exemplo, mantida a exclusividade de privilégios para os diplomados

1. TANURI, M.L. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1980 – 1930*. São Paulo, FEUSP, 1979. (Estudos e Documentos, v.16).

2. WEREBE, M.J.G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 3. ed. São Paulo, DIFEL, 1968. p. 210-211.

pelas Escolas Normais Oficiais, garantiu-se para o professorado uma remuneração capaz de tornar atraente o magistério primário público. O Estado de São Paulo, por sua vez, instituiu o regime de equiparação das Escolas Normais Livres, particulares ou municipais, às Normais Oficiais, com iguais direitos e regalias para o ingresso no magistério primário público.

Com a Lei nº 5.692/71, deixa de existir, no País, o curso normal de 1º ciclo. E, na parte das Disposições Transitórias, a presente lei salvaguarda um conjunto de possibilidades para o exercício do magistério, na falta de professores legalmente habilitados.

Como problema cultural e técnico, a formação do professor primário vinha desafiando educadores e políticos já bem antes de 1930. Com referência à Lei Orgânica, houve, da parte do legislador, mais um esforço de uniformização nacional do ensino normal – incluindo-se aí o primário – do que propriamente uma preocupação com inovações. Sem dúvidas, o curso normal de 1º ciclo, então proposto, seguia um velho modelo de estrutura curricular, em que as disciplinas de cultura geral predominavam sobre as específicas, de natureza pedagógica. Na expressão corrente, tal curso era uma espécie de “ensino primário superior” ou ensino secundário na forma de “ginásio incompleto, com ligeira coloração profissional”. Ora, desde 1933, São Paulo abandonara esse hibridismo curricular, conseguindo separar o curso normal de “formação profissional do professor”, exclusivamente técnico-pedagógico, do curso secundário fundamental, de sentido propedêutico³.

Também o curso normal de 2º ciclo, segundo a lei federal de 1946, não era, a rigor, uma proposta original. Nele, as disciplinas profissionalizantes, de teoria e prática pedagógicas, se distribuem pelas 2ª e 3ª séries. Concentradas na 1ª série, estão as disciplinas de cultura geral. Do ponto de vista histórico, nem mesmo esta 1ª série, de caráter acentuadamente geral, representa, em 1946, uma iniciativa inovadora. É certo que, pela reforma de 1933, o curso normal paulista, de dois anos, estruturado sobre o curso secundário fundamental, de cinco anos (Dec. Fed. nº 19.890/31), não apresentava disciplinas de conteúdo geral. Mas, logo a seguir, em 1935 e 1936, já se pensava nas vantagens de uma ampliação da cultura geral para o futuro professor. Pretendia-se, e realmente foi reivindicado na época, a instituição de um curso “pré-normal”, preparatório para o acesso ao ensino normal⁴. A Escola Normal paulista incorporaria este curso de “pré-especialização” em 1944 (Dec.-Lei nº 14.002/44), antecipando, neste aspecto, a Lei Orgânica. Entre o ginásio de quatro anos, agora conforme a reforma Capanema de 1942 (Dec.-Lei Fed. nº 4.244/42), e o normal de dois anos, passou a funcionar o “pré-normal” de um ano, predominantemente de cultura geral.

Consideradas as variações regionais, a introdução de conteúdos gerais no curso normal de 2º ciclo tem um significado peculiar e de grande alcance na história da formação do professor primário. Reflete a preocupação com a qualidade do ensino, traduzida no sentido de especificidade do curso, mas sem a perda de padrões culturais gerais. No caso, trata-se de uma preocupação com um curso profissionalizante, a pretender para o professor primário a mais sólida e elevada formação humanística, como o necessário e melhor embasamento de seu preparo propriamente técnico-pedagógico. Segundo os parâmetros da LDB/61, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (Res. 7/63), ao tratar do “curso colegial de formação de professores” – Escola Normal –, manifestou-se a respeito das disciplinas de cultura geral, componentes de sua estrutura curricular. Consignou-lhes o papel preparatório para possíveis estudos superiores, reservando-lhes, porém, como principal objetivo, a tarefa de “dar ao aluno normalista conhecimento mais profundo (...) do programa do curso primário, de modo a torná-lo capaz de trabalho autônomo e eficiente, e adentrá-lo no uso dos métodos renovados, na técnica de

3. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE (Estado), São Paulo. *Anuário do ensino do estado de São Paulo*: 1935-1936, p. 335-336.

4. Idem, p. 267-268.

pesquisa, na elaboração de roteiros de trabalho”. No final dos anos 60, a Secretaria da Educação de São Paulo, na administração Ulhôa Cintra e Pires Azanha, na fase preliminar da reforma do ciclo colegial – secundário e normal – (Dec. nº 50.133/68), firmou sua compreensão a respeito da finalidade dos estudos básicos a serem realizados nos dois primeiros anos do curso normal. “A formação pedagógica – diz o documento oficial – implica uma sólida formação geral, sem o que facilmente é substituída pela assimilação passiva de um receituário resistente à renovação e à crítica. Mais ainda: as disciplinas pedagógicas fundam-se em ciências humanas, que estudadas sem discernimento intelectual e maturidade podem ter efeito deformador (...)” Esclarecia este pronunciamento o “sentido essencialmente instrumental” que se procurava estabelecer para a “formação geral da adolescência”. Esta seria instrumental enquanto meio de preparar o aluno do curso normal para fazer com autonomia, e não prematuramente, sua escolha para o magistério. Com a reforma pretendida (Res. SE-36/68), a Escola Normal paulista, depois de dois anos de estudos básicos, passaria a ter um 3º ano “de estudos intensivos de matérias pedagógicas” que dariam ao aluno, “de forma amadurecida, a oportunidade de saber se realmente deseja ser professor”. Ao final desse 3º ano, o aluno teria ainda a possibilidade de escolher: “ou continua num quarto ano intensivamente profissionalizante para ser professor primário ou pode, já então, tentar a busca de um curso superior”. Portanto, ao contrário de uma “destinação precoce” para o magistério, “a formação do professor primário” seria feita sobre “uma formação geral muito mais sólida do que a propiciada pelo ginásio”⁵. As aspirações quanto à formação do professor não ficaram, todavia, neste nível médio de 2º ciclo. No plano das idéias e das expectativas, projeta-se para o ensino superior a responsabilidade dessa formação. Ao 3º grau competiria alcançar o padrão de qualidade da profissionalização do mestre, no importante confronto com as exigências bastante complexas do magistério primário. Nos anos 60 e 70, verifica-se o crescimento dessa tendência favorável à formação universitária do professor primário. A Resolução CFE-252/69 representa, neste sentido, significativa tomada de posição. Trata-se do “Parecer Valnir Chagas” sobre o curso de Pedagogia e suas habilitações, com suficiente abertura para uma habilitação especial referente ao “exercício do magistério da escola de 1º grau”. Também não é outra a intenção última da Lei nº 5.692/71: extinguindo o curso normal de 1º ciclo, admite uma elevação progressiva de formação para o magistério.

Reconhecendo ser esta uma realização a longo prazo, documento posterior (Indic. CEE-81/76), registraria este ponto de vista: “a licenciatura plena é a formação desejável para todos os professores”. Com proclamações dessa natureza, por uma trajetória circular de quase cinquenta anos, chegava-se ao marco fixado, em 1932, pelo Manifesto dos Pioneiros: “A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhe em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais.”⁶

Nos anos iniciais da presente década, reavivam-se os esforços a favor da unidade de formação de docentes. De iniciativa do Ministério da Educação, o projeto “Reformulação de Recursos Humanos para a Educação” reúne principalmente professores universitários, que chegam a propor “Cursos de Formação de Educadores” em substituição aos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Como primeiro princípio orientador dessa proposta, declara-se que a educação deve ser “objeto de estudos específicos em nível superior”. A formação de docentes para as primeiras séries do 1º grau constituiria uma modalidade desses estudos⁷. Sobre isto, mas ainda no esquema de

5. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Estado). São Paulo, *A política de educação do estado de São Paulo: uma notícia*. (1968).

6. AZEVEDO, F. de. *A educação entre dois mundos*. São Paulo, Melhoramentos, 1958. p. 77.

7. Ver, por exemplo: SAVIANI, D. *Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: tornar o especialista no educador*. São Paulo, PUC, 1980. (Versão preliminar, apresentada com o objetivo de provocar o debate em torno do assunto.) Do mesmo autor: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez Ed./Autores Associados, 1980.

licenciatura, em 1978 já havia uma nova proposta, elaborada por uma equipe de professores da Universidade de Brasília e da Fundação Educacional do Distrito Federal. Centrada na "experimentação do currículo por atividades", e, portanto, com a preocupação de "preparar professores capazes de lidar com a experiência das crianças", a referida proposta estabelecia a exigência de um vestibular especial para seleção de candidatos que apresentassem, entre outros, estes requisitos: "estar lecionando numa das quatro primeiras séries" e poder assumir, mediante contrato remunerado, 40 horas de dedicação exclusiva"⁸. No momento, diversas unidades universitárias estão novamente interessadas na implantação, no curso de Pedagogia, da habilitação específica para o exercício do magistério de 1º grau, de 1ª à 4ª série.

Entretanto, desde os anos 70, ficara assentado que, por um bom tempo ainda, a formação de professores para o início da escolarização continuaria sendo objeto da escola de 2º grau. Assim, paralelamente às tentativas de solução desse problema em nível de ensino superior, nestes anos 80 recrudescer o interesse pela Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. Pesquisadores em educação, órgãos oficiais – Ministério da Educação, Secretarias da Educação, Universidades – e entidades nacionais da Educação estão empenhados num movimento que chega a ser interpretado como "revitalização do Curso Normal". A título de exemplo, em 1987, o Ministério da Educação, em convênio com a PUC/SP, aprovou um projeto que, voltado para a "melhoria de competência profissional do professor", tem como principal objetivo oferecer subsídios ao corpo docente dessa habilitação de 2º grau. No caso, a linha orientadora básica é a alfabetização⁹. Na esfera das universidades paulistas, a Faculdade de Educação da USP discutiu recentemente o problema da formação de professores em nível de 2º grau¹⁰. Por sua vez, o Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação – UNESP/Araraquara – vem desenvolvendo o projeto "Núcleo de Ensino", num intenso intercâmbio com os 1º e 2º graus.

No âmbito da Secretaria da Educação de São Paulo, desde 1983, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – tem sua atenção dirigida para a reformulação da estrutura e funcionamento da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério¹¹. Pelas declarações oficiais, a melhoria dessa habilitação constitui meta prioritária do atual Governo, interessado na implantação da Deliberação CEE-30/87, conforme dispositivos da Res. SE-15/88. O propósito das novas medidas é o de "possibilitar o resgate da especificidade do curso", segundo o compromisso de uma formação integral do professor. Estão implícitos aí novos padrões de qualidade de ensino, diferentes daqueles padrões "tecnicistas" que serviram de base à Deliberação CEE-21/76. Em substituição ao docente "especializado" em pré-escola, em 1ª e 2ª séries ou em 3ª e 4ª séries, pretende-se agora o professor "generalista". Qual o seu perfil? Seria o daquela figura que "pode saber pouco"? Ao contrário, para o início da escolarização, o professor que se reivindica hoje é aquele profissional que "sabe ou deve saber muito, para saber ensinar o pouco". É o educador em condições de assumir a tarefa de "ensinar crianças", o que significa, dentro da doutrina pedagógica endossada pela legislação em vigor, que ele "aprendeu a trabalhar com as atividades", enquanto categoria curricular.

É em razão deste docente "generalista" – "professor comum, para uma escola comum" – que na Deliberação CEE-30/87 foram contempladas medidas que vieram não só reintegrar disciplinas

8. PINTO, A. A universidade e a formação de professores para início da escolarização. *Educação brasileira*. Brasília, CRUB, Ano II, nº 5, 1980, p. 27-43.

9. SECRETARIA DO ENSINO DE 2º GRAU – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SESG-MEC) E PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP). *Revisão curricular da habilitação magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação*. 1987.

10. TANURI, M.L. *A formação de professores em nível de 2º grau*. Marília, UNESP, 1988. (Apresentado no Seminário: "O ensino de 2º grau: perspectivas". São Paulo, FEUSP, 1988. Mimeo.).

11. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Estado)/CENP. São Paulo. *Habilitação específica de 2º grau para o magistério – Relatório das ações desenvolvidas: 1983 – 1986*. São Paulo, Imprensa Oficial, 1987.

como também eliminar a fragmentação no interior do curso, organizando-se a habilitação em um só bloco. Diferentemente do formulado pela CENP, o Conselho Estadual de Educação, pelo mesmo documento, também reafirma para os "conteúdos" da parte comum do currículo os objetivos próprios da educação geral. Ao mesmo tempo, observa o sentido específico dos "conteúdos", quando estes acompanham as "metodologias" do mínimo profissionalizante.

Além da revitalização da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, a Secretaria da Educação de São Paulo está, ainda, comprometida com a criação dos CEFAMs (Res. SE-14/88). Em condições ideais – curso em tempo integral e bolsas de estudo –, a iniciativa tem estes objetivos: aperfeiçoar o processo de formação de docentes e oferecer oportunidades aos alunos trabalhadores, provenientes do 1º grau noturno. Conciliando razões pedagógicas e sociais, aos alunos oriundos do período noturno ficariam destinadas 50% das vagas, sugerindo-se o "sorteio", entre outros critérios de seleção.

A dualidade de caminhos para a formação de docentes para a fase inicial do 1º grau – ontem, 1º e 2º ciclos de nível médio; hoje, 2º e 3º graus – implica problemas de toda a ordem. Os relativos ao campo da Teoria da Educação vêm suscitando uma pluralidade de questões doutrinárias e técnico-pedagógicas. Estas, por sua vez, apresentam dimensões próprias quando o universo é o da Pedagogia Tradicional, Escola Nova ou Pedagogia Tecnicista. Na trajetória da Escola Normal, depois Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, a harmonização de "conteúdos gerais" e "conteúdos específicos" foi e continua sendo uma tarefa bem complexa, sobretudo quanto à destinação dos "conteúdos gerais" e ao sentido "instrumental" que se lhes empresta. A literatura pertinente ao assunto também aponta a problemática da "teoria" e "prática" no interior dos "conteúdos específicos", fora a dicotomia entre "conteúdos" e "métodos". Embora vários autores tenham tratado das atividades como categoria curricular, reclama-se com urgência que a sua compreensão seja esclarecida ou, mais ainda, pesquisada, pois, na verdade, não existe, entre nós, "a prática do currículo por atividades". A solução para o problema da "formação do professor" não se esgota, porém, no plano pedagógico. Além da formação, o magistério está a exigir firmes decisões quanto à carreira, à remuneração e às condições de trabalho.



Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1.^a à 4.^a Série do 1.^o Grau

Deixando de lado a antiga propensão brasileira de mistificar o assunto, como se o professor tudo recebesse e tudo desse em troca à coletividade (...) o autor salienta os principais traços assumidos pela degradação econômica e social dessa nobre ocupação. Demonstra o quanto estamos longe de cercá-la de condições mínimas de eficácia, de segurança e de dignidade efetiva. E não deixa de apontar a parte que os próprios mestres-escolas tomam no processo, acomodando-se à deterioração da escola primária ou aceitando com relativa passividade a degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e da liderança responsável que deveriam exercer como mentores dos processos educativos nesse nível do ensino.

FLORESTAN FERNANDES
(Maio de 1963, prefaciando o livro de
Luiz Pereira, *O Magistério Primário
na Sociedade de Classes*)

* Professora do Centro de Educação da PUC/SP.

A epígrafe da página anterior, neste artigo sobre o histórico da formação de professores das quatro séries iniciais do 1º grau (antigo primário), nos permite afirmar, de um lado, que esta retomada histórica tem sentido para que se possa compreender a atual problemática da formação de professores, vinculada ao precário quadro da educação escolar no Brasil de hoje. De outro lado, nos permite compreender que é necessário negar-se a falsa dicotomia sugerida por RIBAS Jr. (1988), quando indaga se: "a 'desqualificação' atual do professor deve ser vista como uma 'incompetência pedagógica', que poderia ser corrigida através de reformulações curriculares, de treinamentos, de novas propostas de formação de professores, ou, mais do que isto, deve ser compreendida num processo mais amplo de transformação do trabalho, que atinge não apenas o professor, mas os trabalhadores em geral na sociedade capitalista brasileira?"*

Parece-nos que a degradação do trabalho do professor tem que ser compreendida no jogo contraditório das forças conjunturais e estruturais que marcaram a sua formação na sociedade capitalista brasileira.

Assim, o que se pretende neste artigo é, reafirmando a importância da educação escolar enquanto socialização dos conhecimentos no processo de democratização da sociedade, traçar um breve quadro desta escolaridade nas quatro séries iniciais, para aí situar a importância da formação do professor, bem como o modo pelo qual essa formação tem sido a expressão dos interesses dominantes na sociedade brasileira.

Educação Escolar e Democratização da Sociedade

Inicialmente, é preciso reconhecer que a escola, enquanto instituição social, cumpre uma função que lhe é específica, qual seja, a socialização do saber historicamente acumulado. Assim, instrumentaliza os alunos para participarem nas lutas mais amplas pela necessária transformação da sociedade brasileira injusta, que distribui de maneira desigual a riqueza social construída pelos seres humanos. Reconhecendo-se que a escola tem sido privilégio das camadas sociais dominantes (minorias), torna-se necessário colocá-la ao acesso das camadas sociais dominadas (maioria). Para isso, a escola precisa traduzir o saber historicamente acumulado em conteúdos escolares a serem ensinados, de modo que os alunos pobres aprendam e deles se apossam como condição do exercício de sua cidadania no processo de transformação da sociedade. A educação escolar tem, pois, uma finalidade sócio-política.

O contato e o acesso aos conhecimentos, aos conteúdos são requisitos necessários ao questionamento das relações de dominação. No entanto, o acesso aos conhecimentos explícitos da dominação não é automático, requer a mediação do professor que, na prática educativa, tem como objeto de seu trabalho tornar viva e explícita a finalidade sócio-política da educação.

Isto exige que na sua formação-ação o professor tenha adquirido uma aguda consciência da realidade, uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, e uma consistente instrumentalização, que lhe permita interferir na realidade em que atuará.

A Realidade do Ensino de 1º Grau – 1ª à 4ª Série – breve quadro

Apesar do preceito constitucional que estabelece a educação como sendo um direito de todo cidadão, longe estamos de tê-la à disposição dos alunos da faixa etária correspondente ao 1º

* RIBAS Jr., Fábio Barbosa – *O Professor do 1º grau: trabalho e formação*. SP, Loyola, 1988 (no prelo).

grau. Isso se deve tanto ao fato de que a Constituição não se faz cumprir na medida em que desobriga o Estado de oferecer ensino público e gratuito para todos, possibilitando, pois, que se instaure a discriminação entre o rico, que paga escola particular, e o pobre que não encontra vaga na escola pública e gratuita, como ao fato de que o mesmo Estado não administra a riqueza social de forma equitativa para atender à população, mas o faz em favor dos interesses privados das minorias favorecidas, propiciando, assim, miseráveis condições de vida, que acabam por impedir a freqüência da criança à escola. Deve-se, também, ao fato de que as próprias escolas públicas não têm conseguido trabalhar pedagogicamente em favor do acesso e da permanência da população pobre e contra, pois, as adversidades sociais geradas por um Estado de minorias.

A Tabela abaixo, ao evidenciar, em dados percentuais e absolutos, a população brasileira de 7 a 14 anos não-alfabetizada, ilustra, quantitativamente, o não-acesso ao conhecimento elementar, que é a alfabetização de cerca de 7 milhões e 300 mil crianças, isto é, 31,42% do total da população.

TABELA 1
População de 7 a 14 anos, por região e alfabetização – 1983

(Números absolutos e percentuais)

REGIÃO \ POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS	ALFABETIZADA	NÃO-ALFABETIZADA	TOTAL
Norte*	550.219 72,90%	204.544 27,10%	754.763 100%
Nordeste	3.493.942 44,26%	4.401.030 55,74%	7.894.972 100%
Sudeste	7.772.274 82,50%	1.648.153 17,50%	9.420.427 100%
Sul	3.024.739 83,35%	604.311 16,65%	3.629.050 100%
Centro-Oeste	1.217.785 70,86%	500.892 29,14%	1.718.677 100%
BRASIL**	16.058.959 68,58%	7.358.930 31,42%	23.417.889 100%

Fonte: FIBGE/PNAD 1983.

* Exclusive a população rural.

** Exclusive a população rural da Região Norte.

Sabe-se, também, que a permanência dos alunos ao longo da escolarização é um desafio que se coloca aos sistemas de ensino, pois a repetência, a evasão e o abandono da escola assumem proporções lastimáveis. Dados de 1984/1985 – MEC/SG/SEEC – mostram que, do total de alunos que entrou na 1ª série do 1º grau em 1984 (7.419.093), apenas 45% conseguiram passar para a 2ª série em 1985 (3.617.480).

Entendendo-se a grande interferência dos determinantes extra-escolares nessa evasão, não se

pode, no entanto, ignorar a parcela de contribuição que os professores a ela dão ("acomodando-se à determinação . . ." – epígrafe).

A Formação de Professores de 1ª à 4ª Série do 1º Grau

No quadro de precariedade do ensino de 1º grau que, como se viu, não possibilita que a criança pobre sequer adquira o instrumental básico de conhecimentos aos quais tem direito, é que se faz necessário compreender a formação do professor. Não se trata de crucificá-lo como o "único responsável" pela situação, mas é preciso entender o seu papel, afinal as pessoas que passaram pela escola foram alunas de alguém. Como entender essa relação entre formação e precariedade do ensino de 1º grau? É o que se pretende explicitar a seguir. Para isso, analisar-se-á a formação de professores na Escola Normal nos períodos de 30 a 60, de 60 a 70 e de 71 em diante. Essa periodização obedece a um critério que é o tipo de clientela característica da Escola Normal, que por sua vez representava as mudanças na estrutura social do País. Esse período – 30 a 80 – engloba quatro grandes momentos legais: as Leis Estaduais (30-42), as Leis Orgânicas (42-61), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61 (61-71), e a Reforma dessa no que se refere ao Ensino de 1º e 2º graus, a nº 5.692/71. Neste artigo optou-se por considerá-los como expressões dos respectivos momentos históricos, e, portanto, dos interesses dominantes e menos como determinantes da formação de professores. Exceção será feita à Lei nº 5.692/71, pois nesta importa ressaltar as consequências de sua aplicação na formação de professores, bem como apontar, resumidamente, os pontos em que se faz imprescindível modificá-la, lembrando que estamos às vésperas da elaboração de uma **nova** lei de diretrizes e bases da educação nacional.

A Formação de Professores – de 30 a 60

A formação do professor primário no Brasil pelas escolas normais data do século passado, quando em 1833 foi criada a Escola Normal de Niterói-RJ, seguida da criação de uma dezena de outras, até o final do século. Todas eram escolas públicas e foram criadas nas capitais dos seguintes Estados: Bahia, Pará, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso e Goiás. Essas escolas surgem no momento em que no Brasil havia alguma difusão dos ideais liberais, questionando o Império e defendendo o individualismo, a propriedade, a igualdade, bem como a expansão do ensino primário – "conseqüentemente a formação dos professores primários tomou impulso. É notável a interdependência entre o ensino primário e a formação de professores. À medida que aquele se expande, esta evolui". Esta interdependência se revelava, no entanto, somente no aspecto quantitativo. Consoante a sociedade de então, a Escola Normal era, nesse início, destinada exclusivamente aos homens, uma vez que o papel da mulher se resumia às *lidas do lar*. Será somente no século 20 que a mulher começará a freqüentar escolas e, particularmente, a Escola Normal.

A Escola Normal se amplia gradativamente no século 20, mas longe de atender à demanda. Em 1949 o País contava com 540 escolas.

A partir de 1930 o País estará passando por profundas transformações político-econômicas e sociais. Com a crise internacional da economia, a sociedade, que era pautada no modelo agrário rural, passa a ser urbano-industrial, configurando a aceleração do capitalismo industrial. O avanço do capitalismo, introduzindo novas formas de produção, gera a necessidade de que os operários

* BREZEZINSKI, Iria. *A formação do professor primário para o início da escolarização*, Goiânia, Secretaria de Educação e Cultura e UCG, 1987, p. 27.

tenham cada vez mais um mínimo de instrução (e qualificação) para operar máquinas. A formação de núcleos urbanos, por sua vez, reclama uma escolaridade mínima da população, quer para que esteja em condições de competir no mercado de trabalho, quer para que tenha condições de sobreviver na própria cidade, mais complexa do que a sobrevivência no campo, quer pela possibilidade que a escolaridade mínima abre para o trabalho autônomo ou não nas atividades comerciais, próprias do desenvolvimento urbano. (É interessante observar que esses fatores, dentre outros, impulsionarão o Estado brasileiro a organizar, de forma única e centralizada, a educação no País – o que ocorrerá com as Leis Orgânicas do Ensino – 42 a 46 –, definindo claramente o ensino profissionalizante). Esse processo de industrialização atingirá seu ápice na década de 60, seja com o desenvolvimento da indústria nacional, seja com a posterior ênfase no capital estrangeiro. Nessa sociedade, com o desenvolvimento econômico configurado, a educação escolar atua como coadjuvante, não primeiro, mas imprescindível.

Por outro lado, ligada e decorrente do capitalismo industrial, acentua-se a demanda da população trabalhadora por escolas – reconhece-se nelas um fator de ascensão social. A população se organiza e reivindica escola, na medida em que esta é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência. A reivindicação popular pela escola encontra resposta por parte dos políticos. Nos anos da ditadura Vargas (37 a 45), o modelo político populista responde às aspirações dos trabalhadores com a organização do sistema de ensino no País (Leis Orgânicas), que antes era definido de modo diferente em cada Estado. Com essa medida, o governo ditatorial fortalece politicamente o estado nacional, impondo-se aos movimentos separatistas. É um governo de força que identifica os anseios populares, possíveis desestabilizadores sociais, e lhes dá como resposta, entre outras, a ampliação de escolas. Após 46 e até o golpe de 64, período de abertura política com eleições diretas, a resposta política à ampliação de escolas sempre esteve presente, na medida em que, enquanto anseio popular, constitui-se em fator de voto.

Nesse período, é importante, ainda, destacar o papel dos intelectuais educadores na luta pela expansão da escolaridade. Os Pioneiros da Educação Nova vinham lutando, desde a década de 20, por uma escola pública, gratuita e laica para todos, uma vez que o predomínio na manutenção das escolas era das ordens religiosas, que mantinham escolas pagas. Essa luta se traduziu, do ponto de vista político, na reivindicação pela obrigatoriedade de o Estado oferecer escolas gratuitas para todos. Nesse sentido, os pioneiros foram militantes políticos no aparelho de Estado e na criação de entidades de educadores (ABE). Do ponto de vista pedagógico, a luta dos pioneiros se traduziu na proposição de um novo modelo de escolas, que valorizava a democratização das relações entre professor e aluno, portanto, métodos novos e participativos. Essas propostas pedagógicas se fizeram presentes na escola pública de maneira mais evidente nas experiências educacionais que foram desenvolvidas nos anos 60 (classes experimentais, ginásios vocacionais, colégios de aplicação etc.).

Um último fator a considerar nesse período foi a II Guerra Mundial. Até então, o Brasil importava tudo, inclusive professores. A economia de guerra obrigou o País a “formar” seus profissionais. Sintomaticamente, a primeira universidade brasileira (USP) data de 1934 e a primeira legislação sobre o curso de Pedagogia (que formaria professores para formar professores) data de 1939.

É nesse amplo contexto que examinaremos, a seguir, como se expandiu o Curso Normal, quem o frequentava e quais as suas finalidades.

Percebe-se, de início, que a expansão da Escola Normal (formadora de professores) se impôs como uma necessidade política, econômica e social. Impôs-se quantitativamente. Que professor formava e para quê?

A Escola Normal que se amplia a partir da década de 30 cumprirá basicamente a finalidade de preparar o professor para atuar no ensino primário de então: seletivo e elitista. Refletindo a contradição das estruturas de poder existentes, o sistema de ensino, de um lado, se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, vivia o retrocesso da educação classista, voltada para a preparação de lideranças, mantendo em seu conteúdo o cunho literário acadêmico. A escola que se expandiu foi a profissionalizante ou semi, destinada às classes menos favorecidas. A burguesia cursava o ensino secundário e as mulheres da classe burguesa, a Escola Normal, menos para se profissionalizarem e mais para se prepararem para o seu “destino social” de mães de família e esposas. Assim, o currículo e os conteúdos dessa Escola Normal estavam voltados para essa finalidade. Somente parcela das mulheres que não conseguissem, porventura, se casar é que seria professora – profissão digna socialmente falando, que requeria “vocação”, desejo e carinho para trabalhar com as crianças. Uma profissão na qual o salário pouco ou nada contava, uma vez que ser professora era quase que uma extensão do lar.

Baseada nos pressupostos da educação liberal tradicional, a professora tinha em mente um “aluno ideal”, construído a partir do modelo da classe social média alta, dotado dos pré-requisitos e da estrutura familiar que favorecia a aprendizagem. Sua tarefa enquanto professora, consistia em traduzir nos planos de aula os conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Aqueles que não conseguissem aprender seriam “naturalmente” excluídos da escola.

Os Institutos de Educação, criados a partir de 1932, ampliaram as finalidades da Escola Normal. Compreendiam, além da formação de professores primários, o próprio curso primário e pré-primário, destinado à prática dos alunos-mestres, o secundário e os cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados. Estes Institutos constituíram-se na elite das Escolas Normais. Frequentados pela classe alta, uma vez que altamente seletivos, incorporaram novas experiências didático-metodológicas, sobretudo as decorrentes do movimento escolanovista, sem, no entanto, incorporarem as mudanças sociais que vinham ocorrendo no ensino primário em geral.

Pautados nesse modelo pedagógico, o currículo e os conteúdos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação permaneceram inalterados e cada vez mais distanciados da realidade do ensino primário, mostrando-se insuficientes e inadequados para formar professores capazes de ensinar os saberes escolares mínimos às crianças originárias das camadas populares que começaram a ter acesso à escola, a partir da década de 50, em decorrência dos fatores anteriormente analisados.

O caráter elitista da Escola Normal e dos Institutos Educacionais pode ser atestado já em 1963 quando Luiz Pereira afirmava que “quase metade dos atuais professores primários brasileiros não se diplomou pelas escolas normais”*. Isto revela, de um lado, que o interesse da normalista não estava associado ao desempenho da profissão e, de outro, o fato de que a expansão quantitativa das Escolas Normais não correspondia a regulamentação profissional da professora, favorecendo o preenchimento político-eleitoreiro dos cargos.

A Formação de Professores – de 60 a 70

A formação de professores primários continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e Institutos de Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61) não

* PEREIRA, Luiz. *O Magistério primário na sociedade de classe*. SP, FFLCH-USP, Boletim nº 277, 1963, p. 79.

alterou significativamente o Ensino Normal. Por essa razão destacaremos neste item mais as questões relativas ao exercício profissional, relacionado à clientela que passou a frequentar os cursos.

Se já havia alterações significativas na clientela que começou a ter acesso à escola primária, devido à expansão quantitativa, também maior segmento das classes médias passou a ter acesso à Escola Normal – sobretudo às Escolas Normais particulares que se expandiram nesse período.

A sociedade brasileira de então encontra-se em franco processo de urbanização industrial, com bolsões de capitalismo avançado. Tradicionalmente feminino, o trabalho da professora, antes visto como uma “concessão à emancipação feminina”, vai paulatinamente sofrendo as pressões características da classe média assalariada. Já não é mais “luxo” a mulher trabalhar fora. O trabalho da professora carrega uma vantagem, que é permitir a conciliação com o trabalho de dona de casa. Se antes ela podia, por isso, trabalhar um período, agora ela pode (e precisa) trabalhar dois; se antes o seu salário era complementar, agora assumiu o caráter de principal na família. Esse fenômeno evidencia a deterioração do trabalho em geral num capitalismo selvagem de acumulação contínua – deterioração do trabalho do homem e da mulher. As raízes históricas do trabalho e da formação da professora explicam as dificuldades dessa profissional e a “perda da abnegação e da dedicação”, antes consideradas como fatores inerentes a um bom ensino.

É importante retomarmos a epígrafe deste artigo, quando se afirmou que a degradação da atividade de professora tem raízes econômicas e sociais e nessas, a acomodação e a relativa passividade das professoras em face da degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os alunos aprendam. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como um todo.

Como já afirmaram vários autores, no capitalismo interessa manter a escola no limite da sobrevivência: a escola reclamada pelo povo e que lhe é dada para aplacar seus reclamos é aquela que satisfaz às exigências dos interesses do capital – adestrar minimamente os alunos para serem trabalhadores produtivos.

Uma vez que a escola sequer cumpria esse mínimo, era necessário modificar a situação: os altíssimos índices de evasão e repetência mostravam uma ineficácia da escola, perigosa tanto para a estabilidade do capital como para a social.

Assim, no bojo das medidas explícitas e/ou implicitamente repressivas para a reordenação da sociedade civil que se vinha insurgindo, é que teremos uma Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, e dentre este a da Escola Normal.

A Formação de Professores – a partir de 70

A Lei nº 5.692/71 incorpora a formação de professores como uma das habilitações profissionais do 2º grau. Portanto, desaparecem as denominações Escola Normal e Instituto de Educação e institui-se a Habilitação ao Magistério. Incluída na Reforma do 2º Grau como um todo, a formação de professores far-se-á após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (Formação Geral). Via de regra, em um ano, após o que, optando pela Habilitação ao Magistério, o aluno cursará as disciplinas profissionalizantes em mais dois ou três anos. No caso de três anos, estariam aí incluídas as especializações em pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil etc., conforme os inúmeros modelos de organização curricular, possibilitados pelo Parecer CFE 349/72.

Nenhuma preocupação é expressa na lei no sentido de modificarem-se os conteúdos e mesmo a organização que se propõe, pautada nas reais necessidades que a nova clientela do então antigo primário (1ª à 4ª série do 1º Grau) vinha apresentando. Ou seja, não há preocupação nem mecanismos para a articulação entre os graus de ensino.

Se é incorreto imputar-se à nova lei toda a deterioração da formação de professores, uma vez que qualquer lei se efetiva pela ação dos seres humanos, também será incorreto não se apontar nela os pontos cruciais que mobilizaram e/ou ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino.

Assim, reafirmando a importância da educação escolar no processo de transformação da sociedade, explicitada no item **Educação Escolar e Democratização da Sociedade**, passo a enumerar os pontos de estrangulamento na formação de professores e que estão a merecer atenção. Tais pontos têm sido apontados por vários educadores através de pesquisas e estudos*.

A Lei nº 5.692/71 deu um “novo” aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem alterar-lhes substancialmente o conteúdo, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor que seja capaz de ensinar, de modo que os alunos das camadas pobres que têm tido acesso (ainda parcial) à escola aprendam. Essas alterações formais-legais modificaram sim o antigo Curso Normal, que era necessário sim que fosse modificado, pois, como vimos, além de elitizante, não vinha conseguindo cumprir com seu papel. Portanto, não se trata de reeditar o Curso Normal e/ou o Instituto de Educação.

Nessa perspectiva, após a Lei nº 5.692/71, é possível identificar as seguintes características da Habilitação ao Magistério:

- é uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;
- apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente;
- é uma habilitação de “2ª categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais “status”;
- a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta. Comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- o estágio, via de regra, mantém-se definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, apresenta vários problemas: na maioria das vezes não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para fechar as Habilitações ao Magistério no período noturno, com o argumento de que o aluno deste turno não pode estagiar – o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido;
- não há qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante nem entre estas;

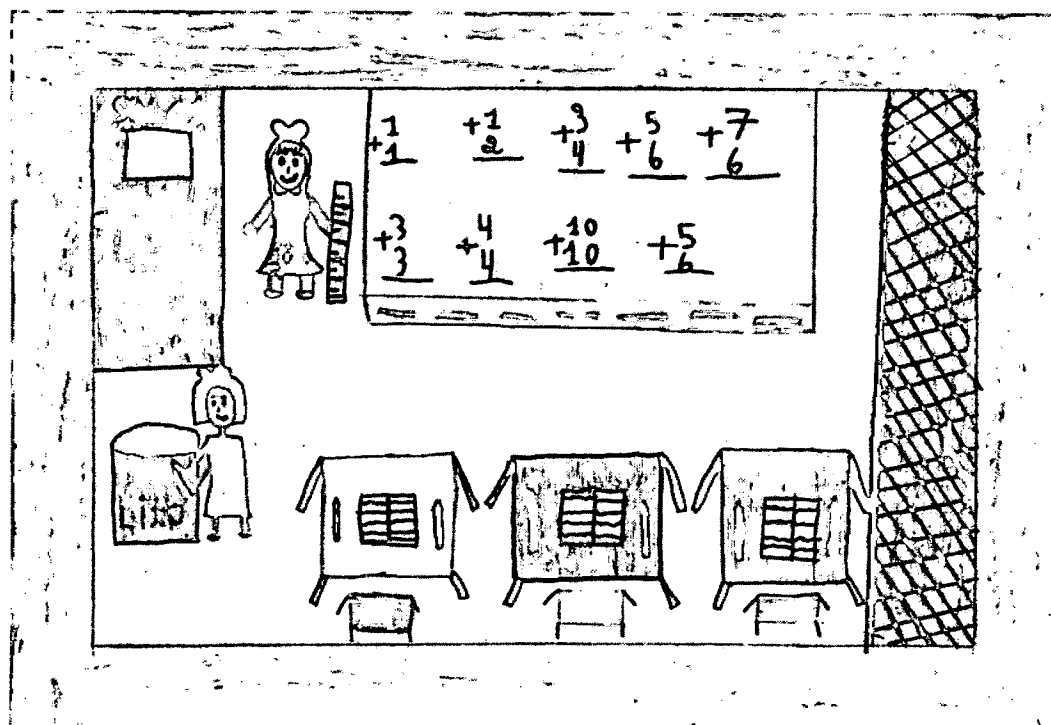
* Cito aqui os estudos realizados pela Profª Vera CANDAU, apresentados, entre outros, na IV Conferência Brasileira de Educação – Goiânia, 1986, e publicados nos *ANAIIS DA IV CBE*, 1988, Ed. Cortez.

- não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º Grau e a formação – que profissional se faz necessário para alterar a situação que aí está? – e entre o 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação ao Magistério;
- a Habilitação ao Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda ela fragmentada;
- os livros didáticos disponíveis, freqüentemente, transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sócio-cultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

Se queremos reverter o quadro precário da educação escolar nas quatro séries iniciais, é preciso investir fundo na modificação dos cursos de formação, de modo a assegurar que esse professor tenha:

- uma aguda consciência da realidade na qual irá atuar;
- uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita ter essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos;
- uma consistente instrumentalização, que lhe permita interferir e transformar a realidade.

Mas é preciso, de inúmeras formas, garantir que os profissionais bem formados ingressem e permaneçam no magistério. Para isso, é preciso uma luta política por melhores condições para o exercício do magistério como profissão.



Juliana de Oliveira Cury — 9 Anos — 4ª Série

Considerações Finais

Conforme pudemos constatar, é no jogo contraditório das questões conjunturais e estruturais que é preciso interferir na formação de professores. Procuramos, aqui, ressaltar que nesse jogo não é possível dicotomizar a formação do contexto mais amplo e do exercício profissional.

Ultimamente temos assistido a tentativas tímidas, mas às vezes consistentes, de se alterar o quadro da formação, especialmente por parte dos órgãos oficiais e das Secretarias de Educação*. Sem diminuir a importância destas, é fundamental que qualquer alteração do Curso de Formação de Professores seja parte de uma política mais ampla de valorização do Magistério.

Estamos em vias de escrever uma **nova** lei da educação nacional. Entendo que os educadores brasileiros na última década apresentaram análises e apontaram soluções consistentes que precisam ser incorporadas ao novo contexto legal. No entanto, penso que no trabalho cotidiano dos professores já é possível avançar em muitos pontos aqui levantados, independentemente de uma nova lei, para que não fiquemos "passivos e acomodados à deterioração da escola primária e da nossa profissão" – o que só interessa à manutenção dos privilégios da minoria dominante.

BIBLIOGRAFIA

- BREZEZINSKI, Íria. *A formação do professor primário para o início da escolarização*. Goiânia, Secretaria de Educação e Cultura/Universidade Católica de Goiás, 1987.
- CANDAU, Vera Maria. Revitalização do curso normal. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, Goiânia, 1986. *Anais*. São Paulo, Cortez, 1988. p. 502-508.
- GATTAI, Zélia. *Anarquistas graças a Deus*. Rio de Janeiro, Record.
- LIBÂNEO, José C. & PIMENTA, Selma G. *Revisão curricular da habilitação ao magistério; núcleo comum e disciplinas da habilitação*. Projeto do Convênio MEC/SESG-PUC/SP, 1987. mimeo.
- MELLO, Guiomar N. *Magistério de 1º grau*. São Paulo, Cortez, 1982.
- PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes. *Boletim FFLCH-USP*, São Paulo, (277), 1963.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Redefinindo a habilitação ao magistério a nível de 2º grau*. mimeo. (apresentado na V Conferência Brasileira de Educação, Brasília, DF, 1988).
- . *O pedagogo na escola pública*. São Paulo, Loyola, 1988.
- RIBAS JR., Fábio. *O professor de 1º grau; trabalho e formação*. São Paulo, Loyola. (no prelo).
- SAVIANI, Dermeval. *Educação; do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1981.
- SPÓSITO, Marília P. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.

* Exemplos destas são os projetos isolados do MEC que receberam os nomes de "Revitalização do Curso Normal" e "Projeto CEFAM". Outros projetos, como o "Subsídios para a organização escolar das escolas de 2º grau – Núcleo Comum e Habilitação ao Magistério" em Convênio entre o MEC e a PUC/SP e do qual a autora deste artigo é coordenadora de uma equipe de 27 especialistas, procuram encaminhar soluções para os problemas aqui levantados.

Bibliografia sobre a Formação de Professores*

- BARRETO, Elba S.S. *A professora primária frente a alunos e alunos de distinta condição social*. São Paulo, FFLCH/USP, 1980. Tese (mestrado) – FFLCH/USP.
- BERNARDO, Maristela Veloso Campos. *Re-vendo a formação do professor secundário nas universidades públicas do Estado de São Paulo*. São Paulo, PUC, 1986. Tese (mestrado) – PUC/SP.
- BRANDÃO, Zaia. A formação do professor e a questão de educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (40): 54-60, fev., 1982.
- BRITO, Vera Maria Vedovelo. *Expectativa do professor; implicações psicológicas e sociais*. São Paulo, USP, 1980. Tese (mestrado) – USP.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores; uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*, Brasília, 1 (8): 19-30, ago., 1982.
- CARVALHO, Maria Venceslau de. *O professor estadual; um valor ameaçado – as condições de ensino e a associação da categoria profissional do professor paulista*. São Paulo, PUC, 1981. Tese (mestrado) – PUC/SP.
- CATANI, Denise Bárbara et alii (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CENAFOR. COPAT. *A escola normal hoje?* São Paulo, CENAFOR, 1984.
- CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério; novo sistema*. São Paulo, Atlas, 1976.

* Levantamento realizado pela Equipe do Centro de Debates Educacionais.

- CUNHA, Luiz Antônio. Quem educa os educadores? *Educação e Sociedade*, São Paulo, (5): 41-46, jan., 1980.
- DIAS, Maria Ines Portugal de F. O cavaleiro da triste figura. *ANDE*, São Paulo, 1 (4): 4-7, 1982.
- DUTRA, Angela Valadares. (coord.). *A formação do professor em escolas normais: um estudo avaliativo*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1979. 2v.
- FIGUEIRÊDO, Maria Aparecida de. *O normalista, expectativas da formação e da profissão*. São Carlos, UFSCar, 1980. Tese (mestrado) – UFSCar/SP.
- GARCIA, Edília Coelho. Como se está formando o professor, hoje. *Temas Universitários*, Curitiba, 2 (5): 70-82, maio, 1982.
- GATTI, Bernardete A. & ROVAI, Evangelina. Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957/1975) no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (20): 7-13, mar., 1977.
- GATTI, Bernardete A. & BERNARDES, Nara M.G. Concluintes de cursos de formação de professor a nível de 2º grau; avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (20): 39-79, mar., 1977.
- GATTI, Bernardete A. et alii. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (20): 15-37, mar., 1977.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Milhares de normalistas e milhões de analfabetos. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 9 (17): 114-40, maio/ago., 1961.
- _____. *Professoras de amanhã; um estudo de escolha ocupacional*. São Paulo, Pioneira, 1970.
- LELIS, Isabel Alice O.M. *A formação do professor para a escola básica; da denúncia ao anúncio de uma nova prática*. Rio de Janeiro, PUC, 1983. Tese (mestrado) – PUC/RJ.
- MARIZ, Cecília L. A criança carente vista por suas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53): 69-70, maio, 1985.
- MARTINS, Maria A. Viviani. *O professor como agente político*. São Paulo, PUC, 1981. Tese (mestrado) – PUC/SP.
- MASCELLANI, Maria Nilde. Quem educa o educador. *Educação e Sociedade*, São Paulo, (7): 123-131, set., 1980.
- MENDONÇA, Ana W.P.C. et alii. *A formação do educador; desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro, PUC, Div. Intercâmbio e Edições, 1981. (Série Estudos, 7).
- MELLO, Guiomar Namo de et alii. *A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º grau; sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985. 4v.
- _____. As atuais condições de formação do professor de 1º grau; algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Em Aberto*, Brasília, 1 (8): 1-11, ago., 1982.
- MELLO, Guiomar Namo de. Magistério. *ANDE*, São Paulo, 4 (7): 41-46, 1984.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. A escola primária e o problema de formação de professores. *Educação Hoje*, São Paulo, (13): 94-104, jan./fev., 1971.
- ONAINDIA Y LEQUERICA, Maria Alcía. *A formação e a prática dos professores de primeira a quarta séries do 1º grau iniciantes do exercício docente*. São Paulo, PUC, 1983. Tese (mestrado) – PUC/SP.

- PENTEADO, Heloísa Dupas. A formação do professor I e o processo de democratização. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 10 (2): 285-289, 1984.
- PUC/SP. *A formação do professor para as quatro primeiras séries do 1º grau: análise dos principais problemas da habilitação específica de 2º grau para o magistério e apresentação de proposta para sua reformulação*. São Paulo, PUC/SP, Escritório de Projetos e Convênios, Parecer Técnico nº 2, s.d.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez Editora, 1984.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. O papel da didática na formação do professor. *ANDE*, São Paulo, 1 (4): 9-18, 1982.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1º e 2º graus. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 4 (13) 83-100, dez., 1982.
- SAVIANI, Dermeval. Tendências pedagógicas na formação do educador. *Inter-ação*, Goiânia, 5 (8): 63-9, 1. sem. 1981.
- SILVA, Jefferson I. da. A educação do educador. *Cadernos do CEDES*, São Paulo, (2): 39-46, 1981.
- TANURI, Leonor Maria. *Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil*. São Paulo, CRPE, 1970.
- . *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo, FEUSP, 1979.
- VECINA, Tereza Cristina Cruz. *O significado do curso de magistério, a nível de 2º grau, para suas alunas*. São Paulo, PUC, 1986. Tese (mestrado) – PUC/SP.
- WARDE, Mirian J. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar Namo de et alii. *Educação e transição democrática*. São Paulo, Cortez, 1985.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias no ensino brasileiro*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963.
- YUNES, Lúcia Maria Madureira. *Uma avaliação da escola normal; a influência das disciplinas teóricas para a prática do magistério*. Rio de Janeiro, PUC, 1981. Tese (mestrado) – PUC/RJ.

Estratégias de Desenvolvimento de Pessoal no Interior da Escola

O planejamento do trabalho de desenvolvimento dos profissionais da educação no interior da escola pressupõe uma reflexão e uma discussão coletiva sobre cada escola – em particular, suas condições objetivas, considerando dois eixos de análise: a história da própria escola e os reflexos da História e do atual contexto educacional e social brasileiro sobre o cotidiano escolar. Uma análise nunca é neutra; assim, além dos dados informativos sobre cada história e a História, a análise deve deixar explícitos os parâmetros em relação aos quais a escola é avaliada. O dimensionamento da situação local, partindo de uma análise histórica, totalizadora e de parâmetros de avaliação precisamente definidos, facilita a organização do emaranhado de acontecimentos e problemas que, para quem os vive no cotidiano, estando emocionalmente envolvidos, apresentam-se confusos e, no caso dos problemas, insolúveis. A partir de uma análise assim realizada, é possível que, com mais segurança, os profissionais da escola, de comum acordo, estabeleçam as estratégias mais valiosas e viáveis que possam trilhar na busca de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do processo educativo de que participam.

Tendo como suposto que a decisão sobre estratégias de desenvolvimento de pessoal é uma tarefa coletiva e de cada escola, podemos aqui indicar alguns caminhos, entendidos como facilitadores da análise proposta, destacando fenômenos considerados como mais significativos no campo educacional e social dos últimos anos e examinando a forma como tais fenômenos podem refletir no interior da escola. A partir deste quadro, apresentaremos o sentido que as estratégias de desenvolvimento de pessoal podem tomar, considerando as discussões dos agentes pedagógicos de cada escola.

* Professora de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação/USP.

CARACTERIZANDO O ATUAL CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL

O sistema público de ensino de 1º e 2º graus, nas duas últimas décadas, foi marcado por três fenômenos que determinaram fortemente sua atual configuração. Primeiro, o processo de burocratização, fruto da penetração da tendência tecnicista da educação em nosso país e que provocou fragmentação na estrutura e funcionamento do ensino em todos os níveis. Segundo, o processo de democratização da escola, que resultou na súbita ampliação da rede de ensino e no aumento da heterogeneidade da clientela escolar devido ao significativo acesso à escola de crianças providas das camadas populares. O terceiro fenômeno relaciona-se ao processo de pauperização da profissão docente, que levou contingentes cada vez maiores (devido ao crescimento da demanda social por mais escolas) de profissionais, muitas vezes malformados, a assumirem jornadas de trabalho duplas ou triplas, interferindo sobremaneira na qualidade de sua atuação profissional, especialmente na época em que, pelo aumento de heterogeneidade da clientela, exigia-se uma maior qualificação profissional.

Esses três fenômenos modificaram o cenário educacional até então dominante, desestabilizando os parâmetros usuais pelos quais os agentes pedagógicos organizavam seu trabalho na escola e se posicionavam como categoria profissional. Entender o significado desses três processos e as relações entre eles é de extrema importância para se redimensionar tanto o atual papel do magistério, enquanto profissão no cenário social, quanto o trabalho cotidiano no interior da escola. Tal redimensionamento, por sua vez, possibilitará que os profissionais estabeleçam formas mais valiosas e consistentes de atuação social, profissional e pedagógica.

Em relação ao processo de pauperização da profissão, é importante entendê-lo como fruto da desvalorização da educação do povo no modelo de desenvolvimento adotado pelo governo nas duas últimas décadas. O regime militar, que esteve no poder na maior parte deste período, efetivou, por um lado, o aumento do número de escolas – já que o modelo econômico vigente requisitava indivíduos com alguma escolarização e também porque para isso foi pressionado pelos movimentos sociais específicos do período – e, por outro lado, o arrocho dos gastos públicos com a educação. De fato, nos anos 70, período em que mais se construíram escolas no País, as dotações da União para a Educação foram as mais baixas: caíram de 10,6% em 1965, para 7,6% em 1970 e 4,9% em 1975, aumentando timidamente para 5,3% em 1980.

A partir do período conhecido como transição democrática, iniciado com as eleições para governadores, em 1982, ocorreu uma fraca recuperação do salário do professor, sendo, contudo, ainda hoje, mesmo com a aprovação da Lei Calmon – que eleva o percentual de gastos da União com a educação – altamente precário. A reivindicação de melhoria dos vencimentos do magistério e do valor da Educação no conjunto das demandas sociais tem sido uma luta justa e necessária, a ser travada por todos os profissionais. Todavia, o fórum desta luta se dá, principalmente, no âmbito das Associações de Classe e não no interior da escola. A este nível, ou seja, no interior da escola, são percebidos apenas os subprodutos do arrocho salarial dos professores, como seu cansaço, faltas excessivas, rebaixamento da qualidade de ensino.

Diferentemente do processo de pauperização da profissão docente, os dois outros fenômenos relacionados – o da burocratização e o da democratização do ensino, com suas conseqüências de mudanças do volume de alunos e do perfil do aluno majoritário nas escolas públicas – interferiram diretamente no processo educacional que acontece no interior da escola, tanto na organização do trabalho quanto na ação docente propriamente dita.

No que se refere ao fenômeno da burocratização, a sua ênfase na fragmentação do processo educativo se deu, sobretudo, pelo controle excessivo dos aspectos formais do ensino (cobrança de planos formais e de diferentes registros dos resultados quantitativos da avaliação dos alunos). De

fato, o tempo gasto com a burocratização – incluindo até mesmo o tempo da aula, já que o professor, muitas vezes, não tinha como cumprir as tarefas burocráticas em outro horário – impediu ou reduziu drasticamente o tempo que a escola destinava a discussões verdadeiramente importantes, como a aprendizagem dos alunos e as causas do seu baixo rendimento escolar.

A burocratização do processo educativo vem sendo denunciada há algum tempo pelos educadores e tem sido devidamente explicitada em pesquisas sobre o cotidiano escolar. Além disso, a luta contra essa burocratização já se instalou em muitas escolas públicas, como também demonstram essas mesmas pesquisas. Muitas escolas têm, através da resistência de seus profissionais, mudado ou tentado mudar a preocupação institucional que enfatiza o controle e a organização burocrática do trabalho escolar e voltado sua atenção para questões mais significativas e valiosas, como por exemplo, o desafio da alta taxa de evasão escolar e da baixa qualidade de ensino.

Muitos profissionais em várias escolas começam, de uma forma mais ou menos consciente, mais ou menos organizada, através de estratégias as mais diferentes, a perseguir um projeto de escola. Esta, nos parece, é a principal tarefa em que os profissionais devem se empenhar para atender à sua verdadeira função social: discutir e decidir sobre um Projeto de Escola. Antes de nos entendermos sobre a tarefa de elaboração de um Projeto de Escola ou de sua efetiva construção, consideremos o terceiro fenômeno, inicialmente arrolado, ou seja, o processo de democratização da escola.

O acesso à escola pública, pela parcela da população que até então dela estava alijada, resultou principalmente de dois fatores: a demanda criada pelo modelo econômico vigente, no qual a industrialização crescente necessitou de trabalhadores escolarizados, e a pressão por escola, provida de amplos setores da população, principalmente dos que foram residir na periferia dos grandes centros urbanos.

Dos três processos aqui arrolados, esse foi o mais significativo em termos sociais, pois representou a extensão da escolarização fundamental a amplas parcelas da população. Por outro lado, é também esse o processo que se tem apresentado como o maior problema da escola, pois trouxe para seu interior as dificuldades e limitações de vida daquela parcela da população mais sofrida da sociedade. Devido à grandeza numérica dessa população, assim como ao processo simultâneo ocorrido nos grandes centros urbanos nos anos 70 (saída de parte significativa dos alunos da classe média das escolas públicas para as particulares), o perfil do aluno da escola pública passou a ser majoritariamente aquele das classes populares. Repensar a escola, o processo educativo e o trabalho dos diversos agentes pedagógicos a partir dessa nova clientela é hoje, provavelmente, a maior necessidade da escola pública.

PENSANDO A ESCOLA SINGULAR, CONTEXTUALIZADA

Compreender os determinantes sociais que interferem na escola é tarefa básica a ser empreendida pelos profissionais do ensino. Entretanto, a caracterização de uma escola vai além das determinações sociais mais amplas; cada escola apresenta-se com uma singularidade, construída pela ação de seus vários participantes – educadores e clientela – ao longo de sua história.

Pensar o trabalho de desenvolvimento do pessoal da escola é, em primeiro lugar, diagnosticar as condições objetivas de cada escola e situá-la no contexto do movimento educacional e social mais amplo pelo qual passa a sociedade. Confrontar os determinantes sociais gerais com os locais, procurando equacionar os pontos de estrangulamento, é a melhor forma de se iniciar o trabalho na escola. Todavia, todo diagnóstico deve ter como referência um padrão a se alcançar,

um parâmetro em função do qual a análise será feita. É aqui que se apresenta como fundamental que os agentes pedagógicos explicitem seu *Projeto de Escola* – na identificação da escola que se quer construir é necessário lidar com dados reais, concretos e não com os “desejáveis”. Trabalhar com dados “desejados” como se fossem reais parece estar sendo um dos grandes entraves na caracterização das escolas. Muitos educadores colocam como ponto de partida uma escola pública não mais existente, ignorando, por exemplo, a classe social de onde provém a maioria dos alunos. Aceitar a nova composição de escola, especialmente o novo perfil social do aluno, parece-me ser hoje a chave para avançarmos na construção de uma nova escola pública. O aluno “pobre” não pode ser um “problema” para a escola, pois a condição social é um dado concreto, um ponto de partida; “problema” é este aluno não estar aprendendo na escola.

Assim é que na identificação dos entraves reais para a construção da escola que queremos é necessário enfrentar nossos “próprios demônios”, ou seja, as representações que temos sobre o aluno desejável, sobre o pai ou a família desejável e até mesmo sobre as condições de trabalho desejáveis (em relação a estas últimas, podemos, é claro, estar lutando para modificá-las, seja através das Associações de Classe, por reivindicação institucional ou mesmo utilizando as possibilidades da comunidade).

Pesquisas têm mostrado que muitas representações dos professores, representações estas que muitas vezes podem estar orientando suas práticas, apresentam-se como entraves à transformação da escola.

Estratégias de trabalho no interior da escola devem prever a reflexão dos diversos agentes pedagógicos sobre estas representações, contando em alguns momentos com a presença dos outros agentes do processo educativo: alunos, especialmente os mais velhos, funcionários e os pais de alunos. O confronto entre as várias representações da escola deve ser oportunizado na escola. Um Projeto de Escola orientado pelo princípio democrático de universalização da escola básica para todas as crianças brasileiras deve prever estratégias de encontro entre todos os interessados, não só para que os “outros” (pais, alunos) conheçam a escola mas, e talvez hoje principalmente, para que a escola, isto é, seus agentes, os conheçam e melhor organizem seu processo de ensino.

Estratégias que possibilitem aos diversos agentes escolares refletir sobre a função social e democratizadora da escola não prescindem das que forcem esses mesmos agentes a discutir e a decidir sobre questões mais específicas do ensino. Os tipos de estratégias destinadas a esse fim não diferem substancialmente dos que já existem na escola: reuniões bimestrais, conselhos de classe, reuniões por série, reuniões por área ou disciplina. Não há necessidade de se pensar em novos tipos de reuniões. Talvez o único tipo de estratégia a acrescentar aos citados seja a abertura de um espaço para atualização cíclica dos profissionais fora da escola, por exemplo, na universidade mais próxima ou outro órgão de atualização profissional. A justificação deste tipo de estratégia é a propriedade, já identificada, de que tomar distância do cotidiano facilita a reflexão produtiva sobre a própria prática.

Entretanto, se é importante conquistar o espaço para discussão na escola, tão ou mais valioso é saber utilizá-lo. Nesse sentido, uma questão básica é a explicitação de um *Projeto de Escola*, que parta de princípios democratizadores e que proponha ações assumidas pelos diferentes profissionais (ações organizadas por prioridades, já que é impossível atacar de uma só vez todos os problemas detectados). Entre essas prioridades identificamos como fundamental a reflexão sobre a nova clientela, possibilitando o conhecimento de sua situação social e a reflexão das representações dos agentes escolares, em especial seus preconceitos sobre aquela clientela. Tal reflexão certamente orientará a decisão sobre a melhor maneira de planejar o ensino e, portanto, construir uma escola onde as crianças, já desprivilegiadas socialmente, continuem a todo custo sua escolarização e se apropriem do saber socialmente organizado.

Devolvendo a Palavra à Criança e ao seu Professor

BREVE HISTÓRICO

O que pretendemos relatar, aqui, são fragmentos do trabalho realizado pela Equipe de Alfabetização do DEPLAN, necessários para delinear o caminho percorrido na busca de soluções, a nível de uma proposta pedagógica que levasse em conta a maneira como as crianças aprendem a ler e a escrever.

Acreditávamos que a pobreza e a desnutrição eram suficientes para explicar os altos índices de retenção e evasão na primeira série e que seria possível avançar a competência técnica dos agentes educacionais encarregados da alfabetização inicial, como um dos elementos necessários para a melhoria da qualidade do ensino oferecido à nossa clientela.

A partir da elaboração das "Propostas de Ação na 1ª Série, Visando à Diminuição da Taxa de Retenção", feitas pelas Unidades Escolares em 1984, havia a solicitação das escolas para a criação de classes especiais, onde seriam agrupadas as crianças que fracassassem sistematicamente.

Se por um lado não concordávamos com essa solução, porque discriminatória, por outro não tínhamos o modelo de uma prática docente mais eficaz.

Foi então elaborada uma Proposta Inicial visando à criação de classes de alunos com dificuldades de aprendizagem.

* Componente da Equipe de Alfabetização do DEPLAN – Sec. da Ed. da Pref. Mun. São Paulo.

Para subsidiar a proposta e melhor caracterizar a clientela, realizaram-se visitas às escolas de todas as Delegacias Municipais de Ensino, incluindo-se nessas visitas também a observação de aulas, entrevistas com professores e coordenadores-pedagógicos.

As queixas que incidiam sobre as crianças com múltiplas ocorrências de fracasso apontavam para a ausência de “pré-requisitos” para a alfabetização, além de outros problemas relacionados às omissões e trocas de letras, assim como aqueles relacionados à composição de palavras a partir de sílabas conhecidas. Problemas de disciplina foram também lembrados.

Neste período, entramos em contato com textos e relatos das então recentes pesquisas de Emília FERREIRO e Ana TEBEROSKY, como também dos avanços teóricos feitos pela Lingüística.

Os pressupostos teóricos decorrentes desses trabalhos mostram a criança como construtora do sistema de representação da língua escrita.

As respostas infantis coletadas e interpretadas por Emília FERREIRO e Ana TEBEROSKY revelam hipóteses e critérios subjacentes que são idiossincráticos, não decorrentes do ensino.

A evolução das hipóteses infantis em relação à escrita revela a aprendizagem como um processo construtivo no qual o sujeito hipotetiza a partir do que já sabe, compara suas hipóteses com a realidade e as reelabora a partir dessa experiência.

O início desse processo antecede de muito o período escolar, dependendo da interação da criança com a escrita e a leitura.

Embora esses princípios teóricos fossem suficientemente sólidos para a explicação dos momentos vivenciados pela criança, durante a aprendizagem da língua escrita, e permitissem enxergar de forma não patológica as dificuldades apontadas pelos professores, havia ainda a necessidade de se elaborar uma prática pedagógica que os levasse em conta.

Buscamos entre os alfabetizadores bem sucedidos com classes consideradas difíceis, a referência que pudesse delinear os princípios básicos da prática de sala de aula.

Nesse momento, contamos também com a colaboração e assessoria técnica da professora Telma Weisz, que, além do trabalho realizado na Escola da Vila, possuía experiência com alfabetização de crianças de classe popular, adquirida em pesquisa feita na favela do Parque São Domingos.

Para que fosse possível a elaboração de subsídios, precisávamos pensar nos professores que teríamos.

Por se tratar de um trabalho novo, sem antecedentes suficientemente conhecidos no ensino público, o único espaço possível de articulação era aquele onde todas as “metodologias” haviam falhado às crianças multirrepetentes do sistema.

Havia, portanto, um ponto de partida: as classes de 1ª série consideradas com “dificuldades de aprendizagem”.

Relacionadas as classes existentes, compostas segundo esse critério, a indicação do professor seria feita pela Unidade Escolar.

Tínhamos, a partir disso, um grupo de aproximadamente 170 professores, subdivididos em cinco grupos segundo as Delegacias de origem.

Quais informações seriam imprescindíveis para subsidiar o trabalho dos alfabetizadores dispostos a renovar sua prática? Quais seriam as ferramentas necessárias para mudar a atitude do professor, levando-o a alterar seu papel de “doador de informações” para “mediador” da aprendizagem da leitura e da escrita?

Consideramos que seria essencial:

- o conhecimento da psicogênese da linguagem escrita;
- a discussão das funções e do caráter social da escrita no cotidiano extra-escolar;
- a análise dos processos gerais de aprendizagem da criança;
- a análise de algumas atividades de leitura e de escrita, que favorecessem a descoberta, pela criança, do que a escrita representa e de como se organiza.

Nossa hipótese era de que a análise desses temas ajudaria a contextualizar melhor a reflexão do professor sobre sua própria prática alfabetizadora.

Os encontros foram distribuídos em três etapas – realizadas nos meses de fevereiro, maio/junho e setembro – e que foram estruturadas alternando situações de leitura/análise de escritas infantis, vivência de situações de sensibilização do professor para a importância da interação entre as crianças para aprendizagem da escrita e da leitura, sensibilização para a análise das estratégias de leitura e discussão da prática pedagógica.

Cada etapa constituiu-se de períodos de três a cinco dias, com quatro horas diárias.

Entre cada etapa de encontros, o acompanhamento dos professores era feito através de visitas às escolas, para observação e orientação do professor. Tais visitas, combinadas previamente, procuravam priorizar os pedidos feitos pelos próprios interessados.

A avaliação do trabalho nesse primeiro ano, embora tenha trazido resultados positivos em relação à promoção, mostrou-nos que o critério de formação da classe não era um facilitador da aprendizagem das crianças.

Mesmo quando todo o grupo de crianças se alfabetizava numa classe, ainda havia discriminações que dificultavam a continuidade do grupo na série seguinte.

A própria atribuição dessas classes também gerava dificuldades e exigia muita negociação entre equipes técnicas e professores na Unidade Escolar. Ainda existia o agravante de que o grupo de classe ficava com poucos informantes mais avançados, empobrecendo a interação das crianças em relação à escrita.

Quanto aos professores envolvidos, a indicação feita pela escola implicava que muitos não eram automotivados, contribuindo para uma baixa participação no grupo, além de aumentar a resistência a mudanças na prática pedagógica.

Cabe observar que, em relação às estratégias usadas para a formação do professor, o envolvimento do grupo crescia, quando se oportunizavam momentos para a troca de experiências

entre os participantes ou a análise de produções de crianças e relatos de observação de sala de aula.

No entanto, a distância entre os encontros era grande demais, já que, na própria escola, os momentos em que o professor poderia discutir sua própria prática ou era muito pequeno ou carecia de interlocutores.

O TRABALHO COM OS PROFESSORES A PARTIR DE 1986

A partir desses elementos, em 1986, alteramos o critério de seleção dos professores, que passou a ser voluntária. A própria formação de classes com dificuldades de aprendizagem deixou de ser estimulada e a frequência dos encontros passou a ser mensal, com um dia de quatro horas.

Tínhamos, então, a assessoria da Prof^a Esther Pillar Grossi, trabalhando diretamente com os professores em grandes grupos.

Embora o período tenha sido muito rico em relação aos depoimentos da prática pedagógica feitos pela assessoria, não era possível a interação entre os professores que o trabalho em pequenos grupos propiciava, já que eram 300 os participantes envolvidos.

Retomamos, em 1987, o trabalho longitudinal com inscrição voluntária e agrupamentos por proximidade das escolas envolvidas.

A dinâmica dos encontros procurava privilegiar a análise e a discussão de observações feitas pelos professores a partir de situações concretas de sala de aula.

Os relatos dos participantes, assim como as produções das crianças, são ponto de partida e contexto deflagrador do aprofundamento teórico.

O momento reservado para a troca de experiências tem sido importante para que os professores criem situações de intervenção pedagógica mais adequadas às características de cada classe e ao nível dos alunos.

Como a composição do grupo é heterogênea, com muitas diferenças quanto à capacidade de observação da reação das crianças e à capacidade de intervenção, a dinâmica dos encontros tem propiciado muitos avanços a partir dessas diferenças.

As mudanças na atitude dos professores em relação ao processo de aquisição da escrita da criança em sua própria prática pedagógica demoram algum tempo para se manifestar, adquirindo nuances muito próprias que cada um é capaz de assimilar.

Embora nem todos tenham o mesmo ponto de chegada, a maioria é capaz de avanços consideráveis. Percebemos, sobretudo na fase inicial, uma forte dependência aos modelos, sejam eles oferecidos por subsídios ou por relatos de outros professores, especialmente naqueles com um caminho mais longo a percorrer.

O salto qualitativo para a atitude de reflexão e crítica do próprio trabalho e a focalização do processo da criança como matriz que define as intervenções pedagógicas é um momento avançado do crescimento do professor e não o seu ponto de partida.

As primeiras tentativas podem chegar a similares do que será desejável, mas nos parece que isso é constitutivo da aprendizagem humana.

Daí a importância de tomar como referência a bagagem de conhecimentos do professor para, a partir daí, propor avanços. Assim, por exemplo, o próprio trabalho com sílabas escritas, a chamada "sistematização de sílabas" reinterpretada, tem sido incorporada por se constituir num dos eixos de identidade do alfabetizador.

Muitos avanços são ainda necessários, tanto do ponto de vista qualitativo, quanto quantitativo.

Em relação ao aspecto qualitativo, precisamos avançar os instrumentos de registro do cotidiano do professor. Relatar o próprio trabalho e refletir sobre ele, por escrito, é difícil porque isso esbarra também na própria dificuldade do professor enquanto leitor e escritor.

Quanto ao aspecto quantitativo, a atuação dos coordenadores pedagógicos nas Unidades Escolares representa uma solução potencialmente importante para a multiplicação do trabalho, já que existem dois desses profissionais em cada escola.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O trabalho dos professores, coordenadores-pedagógicos e equipe técnica do DEPLAN, nesses quatro anos de aprendizagem em comum, consolidou uma prática pedagógica onde os muitos co-autores têm suas produções divulgadas em subsídios contendo princípios e sugestões de atividades.

Os primeiros subsídios produzidos, "Orientações para a 1ª Série com Dificuldades de Aprendizagem", módulos I, II e III, sugeriam o trabalho com palavras inteiras e significativas, textos e trabalho em pequenos grupos.

Nossa preocupação em oferecer modelos levou-nos a usar determinadas palavras para construir atividades que serviriam de exemplo. O uso desse recurso comprometeu o próprio conceito de palavra significativa. Havia a tendência de reprodução dos exemplos e um conjunto muito grande de classes tinha, então, as mesmas palavras significativas...

Tentando superar esses enviesamentos, relacionamos, a partir da experiência dos professores, um conjunto de atividades que fariam parte da própria competência desses alfabetizadores, num "Rol de Sugestões de Intervenção Pedagógica". Estas foram associadas a princípios que ajudassem a contextualizar melhor tais intervenções em relação aos momentos específicos nos quais as crianças estão mais sensíveis à informação.

As atividades foram arroladas em núcleos interligados do ponto de vista de sua aplicação, isto é, desde os primeiros dias de aula trabalha-se com todos os núcleos, aprofundando-se o tipo de desafio a ser proposto, dependendo da informação que as crianças possam assimilar.

Tais núcleos são, basicamente:

- produção de texto: oral e escrita;
- interpretação de textos: leitura;
- trabalho com palavras significativas e letras; e
- atividades de livre escolha.

Cada núcleo reúne atividades que podem ser usadas por todas as crianças da classe, com sugestões de tarefas específicas, dependendo do nível de cada criança.

A partir desse roteiro, um grande conjunto de atividades foi criado pelos participantes dos grupos,

registrado e divulgado num outro conjunto de subsídios: "Proposta Alfabetização", módulos I e II.

Alguns princípios básicos norteiam o trabalho em cada núcleo de atividades:

• **Produção de texto oral**

A produção oral de textos procura valorizar a competência lingüística das crianças, enquanto falantes da língua moderna.

O professor desafia, questiona e coordena a produção coletiva suscitada por fatos do cotidiano, histórias lidas ou ouvidas, músicas, desenhos, poemas, jogos, brincadeiras etc., atuando nesse momento como o escriba do grupo.

Os textos produzidos podem posteriormente transformar-se em livros, como também serem usados para o trabalho com palavras e letras.

• **Produção de texto escrito**

A proposta de produção de textos escritos, desde o início do ano, baseia-se no princípio de que as crianças podem escrever, mesmo antes de dominarem as convenções da escrita. Aprende-se a escrever, escrevendo e isso estabelece uma relação natural da criança com a escrita. A necessidade de aprender a forma correta é decorrência da própria exigência de comunicar suas idéias a outros leitores, colegas e professores.

Os "erros" dessas produções espontâneas refletem o próprio entendimento que a criança tem das características da língua escrita. A avaliação dessas produções, ao invés da correção normativa, pode oferecer ao professor os elementos que lhe possibilitem constatar as hipóteses de escrita e as possíveis informações que favoreçam o avanço.

• **Interpretação de textos: leitura**

Partindo do princípio de que a leitura é um processo de construção de significado, as atividades procuram explorar ao máximo o conhecimento prévio das crianças, lidando com textos relacionados a músicas conhecidas, quadras e rimas, parlendas e brincadeiras faladas, contos de fadas etc. Dessa forma, é possível que a criança leia à "sua maneira", pois é lendo que se aprende a ler.

A leitura de textos bem estruturados, feita pelo professor, também oferece material de comparação para que a criança descubra as exigências e necessidades da linguagem escrita.

• **O trabalho com palavras significativas**

Para que as palavras sejam significativas para as crianças, devem estar integradas em situações de diálogo real do professor com sua classe.

O contexto do cotidiano dessa relação fornece os temas de interesse do grupo, que podem ser explorados no trabalho com palavras.

Não há regras de graduação de complexidade para a escolha ou seqüenciação das palavras, que não o interesse do grupo. Toda e qualquer palavra pode ser trabalhada pelo grupo, antecedida e contextualizada pelo trabalho oral. Na escrita, privilegia-se a palavra inteira.

O trabalho com sílabas orais é feito desde o início, através de jogos falados, rimas e poesias. No entanto, a divisão da palavra em sílabas escritas é proposta apenas para crianças com nível avançado de escrita, já que não faria sentido para aquelas cuja escrita não é sonora.

• Trabalho com letras do alfabeto

Esse núcleo prevê a possibilidade do uso de letras móveis na construção de palavras e textos. A exploração de forma, quantidade e posição das letras na escrita ajuda a descoberta do nome das letras e do seu valor sonoro.

• Atividade de livre escolha

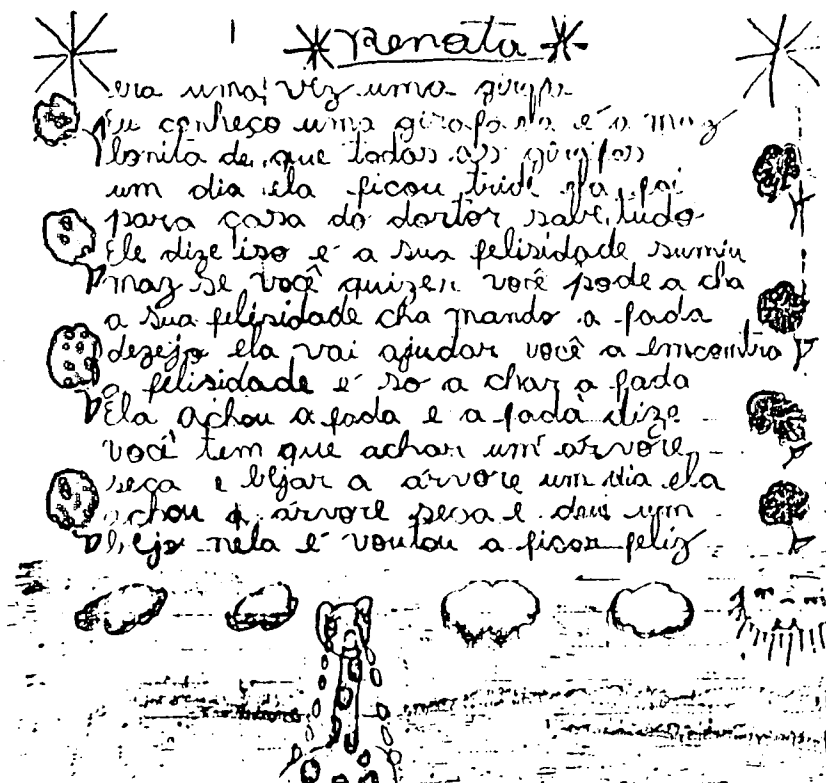
Essas atividades podem ser introduzidas aos poucos na sala de aula, permitindo o trabalho individual ou em grupos, em "cantos" construídos de acordo com os interesses do grupo de classe: jogos de construção, teatro, biblioteca, jogos com letras, palavras etc.



ALGUNS RESULTADOS

Poderíamos analisar alguns resultados desse trabalho, pelo aumento efetivamente alcançado dos índices de promoção nas classes envolvidas, pelo crescimento do professor que se apropria de sua prática e pensa sobre ela a partir do movimento de sala de aula, mas preferimos deixar que a própria criança fale.

No texto abaixo, Renata faz a sua versão da história da girafa, lida pela professora:



Embora nessa primeira versão, a escrita de Renata não seja exatamente ortográfica, o conjunto de acertos é muito maior do que o conjunto de erros.

Se considerarmos que este é o produto de uma proposta acontecida ainda no primeiro semestre letivo do ano em que Renata se alfabetizou, surpreende a intimidade com textos, implícita na sua representação do que é "escrever uma história de fada".

Conseguir que a escrita aconteça dessa forma é o primeiro passo que possibilita a proposta de reescritas sucessivas. Priorizando as intervenções a serem feitas no texto e trabalhando um aspecto de cada vez, é possível ajudar a criança a se apropriar das convenções da linguagem escrita.

Muito além dos resultados quantitativos expressos pelo aumento da promoção na 1ª série, a qualidade da alfabetização de Renata talvez possa nos mostrar que vale a pena devolver a palavra à criança e ao seu professor.

O Cotidiano do Professor: a Construção de uma Prática

Já há algum tempo, ressoa entre os profissionais da educação e usuários de seus serviços uma queixa generalizada – não sem fundamentos – sobre a situação do ensino no Brasil.

A responsabilidade por essa situação ora é atribuída ao sistema administrativo, ora à burocracia, ora à condição dos alunos, ora à figura do professor, ora à universidade etc. Sem dúvida, cada um destes fatores tem sua participação no panorama atual e merece ser analisado separadamente, sem que isto signifique desconsiderar o todo. Neste trabalho, faremos um recorte no processo educativo, abordando um aspecto particular: a capacitação do professor.

Quando falamos em capacitação, entendemos que ela tem duas faces: a da formação permanente e a da formação inicial do professor. Apesar da importância de ambas no processo educativo, trataremos mais especificamente da formação permanente.

Ainda que este tema se desdobre em muitos aspectos, no quadro atual, as questões fundamentais que movem, ou deveriam mover, as propostas de capacitação são: como fazer para que os conhecimentos adquiridos através da pesquisa sejam utilizados na prática pedagógica cotidiana? Como fazer com que os resultados inovadores dos estudos ligados à psicologia, à pedagogia, à lingüística e a outras áreas do conhecimento tenham repercussão na programação e estruturação das aulas?

A pergunta subjacente a estas seria: como fazer para que os conhecimentos adquiridos pelo professor, ao longo de seus anos de experiência, sejam compartilhados com seus pares e com os pesquisadores?

* Pedagoga e Assessora da FDE.

Para podermos iniciar uma reflexão sobre o que vem sendo oferecido aos professores e arriscarmos algumas propostas, é mister que tenhamos claras, de antemão, as seguintes questões:

- Como compreendermos o papel do professor?
- O que é novidade para um professor?
- O que é um problema para o professor?
- O que desencadeia a reflexão no professor?
- O que o leva a experimentar e romper com a rotina preestabelecida?

Objetivando discutir esses pontos, vêm sendo realizadas várias pesquisas, que buscam informações sobre a bagagem de conhecimentos do professor, sua maneira de pensar e agir e as possibilidades de se obter melhorias necessárias à prática educativa (CLARK-1986; Florio RUANE-1984; LOWICK-1986; SHULMAN-1987). Essas pesquisas discutem a prática pedagógica, suas condições; a situação do professor, suas idéias etc.

Hoje, há um evidente descompasso entre os conhecimentos dos professores e os da comunidade acadêmica. Com relação a essa desarmonia, já se disse que as teorias construídas até hoje não foram capazes de dar explicações corretas; outros acusam os professores de não se interessarem pelo conhecimento teórico. Estamos de acordo com BOLSTER (1983) que, ao contrário, afirma que os professores questionam sua prática escolar, na tentativa de compreender e encontrar caminhos para a atividade que desenvolvem. Constatamos, também, que os conhecimentos gerados através de pesquisas são fundamentais para a prática pedagógica.

A partir dos dados já levantados sobre o cotidiano pedagógico de um professor e retomando a questão exposta acima, parece-nos que o desafio na área de formação dos professores está em encontrar soluções que congreguem o conhecimento dos mesmos com o dos pesquisadores ou, em outros termos, encontrar saídas para que estes realmente se tornem interlocutores.

Dentre os papéis dos profissionais da educação ligados à prática pedagógica, podemos distinguir três âmbitos de atuação:

- o do professor, desenvolvendo e concretizando a prática pedagógica (isto lhe concede um papel decisivo no processo educativo, pois o ensino, em última instância, depende dele);
- o do pesquisador, desempenhando um papel fundamental, que se consolida através dos anos, porque, efetivamente, muitas das modificações que se incorporam à prática pedagógica, ainda que tardiamente, são resultantes dos conhecimentos obtidos por meio de pesquisas;
- o do formador de professores, manejando os resultados das pesquisas e sua aplicação pedagógica, mencionados acima.

Sob nosso ponto de vista, um trabalho eficaz na área de formação, e que se soma ao tipo de propostas tradicionalmente implementadas, seria o investimento na formação de quadros capacitados para qualificar professores.

A proposta freqüente é oferecer aos professores cursos, seminários, palestras etc. (ou seja, configurar uma situação em que a informação é emitida). Consideramos essas iniciativas bastante válidas (tanto que estamos, aqui, participando de uma delas) mas, também, consideramos deficitário um programa de formação centrado, exclusivamente, em opções desta natureza. Nestes casos, oferecem-se os conhecimentos (comunicam-se as descobertas da psicologia, da lingüística, da pedagogia etc.) mas a transformação destes em situações pedagógicas é dever apenas do professor.

Hoje, perguntamo-nos se realmente compete ao professor fazer a transposição de idéias teóricas para a prática. Será dele mesmo esta incumbência? Será esta a natureza do seu trabalho, ou será que compete aos pesquisadores decodificarem suas idéias teóricas, transpondo-as para a prática?

Reafirmamos, conforme o exposto anteriormente em nossa análise, que o profissional da educação encarregado deste papel seria o formador de professores.

Inúmeras questões do cotidiano, especificidades e processos da sala de aula e da unidade escolar assolam o professor, levando-o a trabalhar no microuniverso escolar. O pesquisador, por sua vez, só será capaz de produzir conhecimentos se tiver condições de se distanciar do objeto de estudo, bem como liberdade para arriscar hipóteses e relações que rompam com o habitual.

A grosso modo, poderíamos dizer que as idéias que levam um pesquisador a uma atitude reflexiva são diferentes das que levam um professor à mesma atitude. Em linhas gerais – e sem demérito a nenhum dos dois, pois a postura é definida pelo próprio encargo profissional –, enquanto o professor busca resolver problemas particulares, o pesquisador busca generalizar e explicar, portanto, trabalham com universos diferentes. Estas diferenças têm gerado atritos e incompatibilidades que dificultam a soma das duas perspectivas.

Qual poderia ser, então, a atuação do professor? Transformar-se em pesquisador? Ajudar o pesquisador na coleta de dados ou aplicar em sua prática as conclusões e resultados obtidos através da pesquisa?

Ao professor compete ensinar, portanto, mais que o transformar em investigador, o que se tem que fazer é encontrar situações que permitam o intercâmbio e o aproveitamento de conhecimentos, de modo que estes revertam em melhorias do ensino. Isto não quer dizer que o professor deva ser um cumpridor de tarefas, ao contrário, acreditamos que devemos instrumentá-lo para que possa, justamente, ganhar maior independência em seu trabalho.

Sem dúvida, devemos investir para que o professor se torne um pesquisador em seu universo de trabalho, ou seja, que analise os processos implícitos em seu cotidiano, que levante hipóteses e que, a partir de suas observações, proponha soluções. Este é o movimento contínuo de um professor em sala de aula. Certamente, o professor colhe dados de grande interesse em seu cotidiano e pode vir a analisá-los e interpretá-los. Mas, não lhe compete desvendar, necessariamente sozinho, destrinchar as implicações pedagógicas das teorias. A forma mais plausível de criar uma situação de trabalho, orientada no sentido de congregar estes dois universos a que nos referimos, seria através de um investimento no formador de professores, tornando-o uma figura forte no ensino, capaz de funcionar como ponte entre a pesquisa e a prática. Isto significa que teríamos um terceiro elemento ativo no processo educacional, desempenhando um papel que exige bastante conhecimento. Por um lado, esse profissional deveria encarar a capacitação do professor como uma área de conhecimento em si, dominando suas especificidades, ou seja, deveria estar preocupado em identificar as estratégias do professor, compreender seu modo de tomar decisões e saber desvendar os processos implícitos em uma situação pedagógica. Por outro lado, deveria dominar o conteúdo específico em que se dispõe a formar o professor. Esse domínio é fundamental, pois, para levar o professor a uma reflexão mais acurada sobre uma situação pedagógica, não basta saber olhar e analisar formalmente as atividades propostas em classe, sem entrar no mérito do objeto de conhecimento em questão. O processo pedagógico implica um contínuo processo epistemológico. Assim como existem construções teóricas, existem construções práticas, que nascem a partir dos rumos apontados pelas idéias teóricas. A estruturação de uma prática coerente, apoiada nas novas descobertas e efetivamente inovadora, implica um novo trabalho de reflexão e experimentação, em direção à construção de uma proposta pedagógica. Este trabalho difere de uma mera aplicação em sala de

aula, isto é, da transformação das idéias teóricas em procedimentos de ensino. Oferece, no entanto, a possibilidade de reorientar a prática educativa (Rolando GARCIA *apud* TEBEROSKY, 1987).

Em linhas gerais, o perfil da pessoa que assumiria esta função no quadro educacional seria o de um conhecedor da área que ministra, mas também de um profissional preocupado com a aquisição de conhecimentos por parte do professor. Se este formador for um generalista, certamente, haverá de escapar-lhe a possibilidade de transposição da teoria para a prática, pois sem dominar as nuances das áreas de conhecimento será difícil ter critérios para avaliação das propostas que surgirem, na procura da construção de novas práticas*.

Acreditamos que as situações e os instrumentos possíveis para que este profissional desempenhe sua função sejam inúmeros. Mas, para que sua atuação não se perca ou não se desvirtue, é fundamental a criação de instrumentos adequados que possibilitem, ao longo do tempo, uma otimização da atuação do professor – objetivo que pode ser atingido através da formação de equipes, pois entendemos que um bom trabalho pedagógico só é possível se realizado em equipe e com projetos, trocando idéias e conhecimentos.

Um instrumento de trabalho realmente adequado a estas premissas, até aqui expostas, deve cumprir alguns requisitos básicos e assegurar que, através deles, algumas metas sejam atingidas, como:

- propiciar a observação, ou seja, um instrumento que leve o professor a desenvolver sua capacidade de observação e análise dos processos que ocorrem em sala de aula; que possibilite uma constante informação sobre seus alunos e desempenhos;
- permitir que se incida sobre o processo de aquisição de conhecimentos do professor, que lhe sirva como um canal de acesso a informações e conhecimentos. Uma situação formativa que gere oportunidades para aprender;
- gerar, necessariamente, uma reflexão mais ampla, desembocando sempre na compreensão do processo de ensino-aprendizagem e de suas possibilidades (situação formativa);
- gerar a troca de conhecimentos entre os próprios professores, bem como, reciprocamente, entre o formador e o professor;
- funcionar como uma “janela através da qual possamos nos debruçar sobre as práticas dos professores” (OLSON, 1982-B), ou seja, fornecer um diagnóstico para o técnico;
- permitir o aproveitamento da experiência dos bons professores, como modelo, como fonte de informação e como impulso para a transformação (Professor muda professor, STENHOUSE); e
- permitir que se tire proveito cognitivo do que se constata e fazer com que estes dados revertam, de maneira que as crianças possam avançar sempre.

Estes seriam alguns dos aspectos importantes a serem contemplados por um instrumento de trabalho eficaz.

* Esta é uma análise do processo de formação do professor, que, como tal, está desvinculada de uma viabilização imediata. Na nossa estrutura atual, esta proposta é aparentemente inviável, mas se pensarmos em uma reestruturação do nosso quadro (com os mesmos profissionais ocupando papéis diferentes, por exemplo, permitindo que os formadores venham a se preparar na área de conhecimento que lhes interesse), a longo prazo isto poderá ser viável.

STENHOUSE (1982) afirma em seus trabalhos que, apesar de o professor poder receber ajuda através de determinados cursos ou leituras, o avanço e a melhoria de seu desempenho são uma construção pessoal. O professor vai aprendendo da prática e, pouco a pouco, transforma sua estrutura conceitual num trabalho apoiado neste tipo de abordagem. O eixo deixa de ser a verificação de como desempenha propostas externas a ele e passa a ser como teoriza, como formula princípios explicativos para seu ensino (Contreras DOMINGO, 1985).

As novas informações que o professor adquire podem incorporar-se às suas estruturas de conhecimento anteriores de forma aditiva ou incorporativa. A incorporativa seria aquela que desorganiza um esquema de conhecimento prévio, gerando uma reformulação e uma reorganização dos conceitos anteriores. Em compensação, a aditiva simplesmente se soma aos conhecimentos anteriores, sem produzir nenhuma mudança conceitual. O novo se adapta ao que já estava e é rapidamente normatizado.

Portanto, o resultado final neste tipo de trabalho conjunto variará em função da situação na qual se encontre o professor e da relação de trabalho que se estabeleça. Se, de um lado, a transformação da prática depende, em grande parte, do professor (fato que pode ocorrer, muitas vezes, independentemente de uma infra-estrutura, com professores autodidatas, ou através do acesso a alguma informação desestabilizadora, ou por ajuda e troca com outros educadores), por outro, para poder concretizar uma prática de trabalho coerente, necessita-se de um instrumento de trabalho adequado. O papel deste intermediário deve permitir conhecer o caminho por onde vai o professor, bem como a vida cognitiva do mesmo, no sentido de como realiza sua tarefa docente (BERLINER, 1986); identificar quais são as exigências e demandas que ele se impõe; observar como se realiza o desenvolvimento do próprio professor, como profissional, e tentar compreender como costuma processar e resolver as mensagens inovadoras (Escudero MUÑOZ, 1986).

BIBLIOGRAFIA

- BERLINER, David. "De predecir la eficacia docente a comprender los profesores eficaces: cambio de dirección en la investigación de la enseñanza". *Atas do I Congresso Internacional sobre: O pensamento dos professores e a tomada de decisões*. Editada por Luis M. Villar Angulo. Universidade de Sevilha. Sevilha, 1986.
- BOLSTER, A. "Toward a more effective model of research on teaching". *Harvard Educational Review*, 1983, vol. 53, n. 3, p. 294-308.
- CLARK, C. "Asking the right question about teacher preparation: contributions of research on teaching". Paper apresentado para: "The International Study Association on Teacher Thinking", Leuven, Bélgica, 1986.
- FLORIO, Ruane, S. e BURAK Dohaníc, J. "Communicating research findings: teacher - researcher deliberations.". *Research series* n. 151. Institute for Research on Teaching, Michigan University, East Lansing, Michigan, 1984.

- LOWYCK, J.: *Proceedings of the Third Conference on Teacher Thinking and Professional Action*, outubro 14-16, 1986. Universidade de Leuven, Bélgica.
- SHULMAN, L. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform", in *Harvard Educational Review*, vol. 57, n. 1, fevereiro, 1987.
- STENHOUSE, L.: "El professor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de Educación* 277, maio-agosto, 1985.
- TEBEROSKY, A. "Psicopedagogia del llenguatge escrit", Publicacions de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. 1987.

Pesquisa - Ação: um Método Particular de Pesquisa Educacional?

Desde que comecei a pesquisar problemas relativos ao ensino, mais especificamente na área de Literatura e Educação, e desde que comecei a orientar outros pesquisadores nessa área, ao mesmo tempo em que atuava em programas de formação de professores, foi crescendo em mim uma certeza: essa era uma zona de fronteira: entre a pesquisa e o ensino, entre a pesquisa e a ação. Em 1983¹ pude formular, ainda que breve e intuitivamente, a diferença entre a pesquisa acadêmica, de gabinete, pertinente e desejável quando o objeto é bastante distinto do sujeito, da pesquisa-ação, necessária e também desejável, quando objeto e sujeito nela se confundem, caso de boa parte das pesquisas em Educação. Por outro lado, o trabalho de formação de professores, se concebesse o agente de formação (geralmente professor universitário) não como especialista, cujas teorias seriam aplicadas pelos colegas de 1º e 2º graus, mas como um pesquisador que se dispõe a repensar suas teorias e rever suas certezas na interação com outros professores-pesquisadores, sujeitos-objetos do trabalho de formação, para, juntos, enfrentarem o desafio da realidade a pensar e transformar, deveria acoplar dinamicamente ensino e pesquisa, constituir-se em formação-pesquisa, outra faceta da pesquisa-ação.

De lá para cá, tive a oportunidade de aprofundar um pouco mais essa concepção, na teoria e na prática. Teoricamente, lendo e discutindo com alguns colegas² uma bibliografia essencial sobre pesquisa-ação e pesquisa-participante nas Ciências Sociais e procurando localizar aí a

* Livre-docente em Teoria Literária e Literatura Comparada – USP/SP.

1. Com a publicação de *A invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, Porto Alegre, Mercado Aberto Editora, 1983 (introdução).
2. São colegas do Estágio de Formação do Educador em Serviço, alguns pós-graduandos da USP, sob minha orientação. Discutimos aí uma bibliografia mínima sobre o assunto, especialmente nas Ciências Sociais, francesa e norte-americana e, no Brasil, os trabalhos, na linha de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, especialmente com educação popular.

especificidade da pesquisa em Educação; na prática, tentando desenvolver projetos de pesquisa-ação na área de Literatura e Ensino, tanto a nível de pós-graduação quanto a nível de extensão, em estágios de formação continuada de professores, voltando a atuar também no espaço de onde partira minha primeira experiência nesse trabalho: a Associação de Professores de Língua e Literatura – APLL³.

Das conquistas, possibilidades e limites desse trabalho nesses três espaços, gostaria de falar aqui. Mas, para isso, valho-me de recente discussão do problema por um grupo de pesquisadores-professores que integram as equipes do Institut National de Recherche Pédagogique, de Paris, porque oportunamente ela me caiu nas mãos, reiterando aspectos da minha própria reflexão em alguns pontos e esclarecendo outros, fazendo-a avançar. Pela mediação, portanto, desse debate num quarto espaço, bem mais longínquo, concretizado em publicação do INRP⁴, retomo a conceituação de Pesquisa-Ação e Formação-Pesquisa, buscando delimitá-la e problematizá-la (no que diz respeito à Educação), para, depois, voltar à minha própria circunstância, realimentando o debate doméstico, com a esperança de que o distanciamento, o breve desvio, tenha contribuído para melhor compreendê-la e para fazê-la render neste debate.

O ponto de partida é uma definição simples, clara e funcional de pesquisa:

“Pesquisar é emitir uma hipótese, é questionar, experimentar, é seja encontrar uma resposta, seja encontrar uma nova pista de pesquisa.” (p. 36, introdução de Reynolds HODIQUE: “Por que e como avaliar objetivamente uma pesquisa em pedagogia?”).

“Pesquisar é, de alguma forma, construir um edifício com muitos níveis, é afinar cada vez mais seu trabalho para obter um resultado preciso que responda à aspiração do início, mas sobretudo que leve em conta as observações feitas no decorrer da progressão.” (idem, ibidem).

“Pesquisar é para um professor ter, face à sua profissão, uma atitude nova e honesta. É dar-se os meios de pôr em dúvida e de verificar sua ação.” (idem, ibidem).

Esta maneira simples e clara de conceituar a pesquisa quando dela se apropriam os professores para teorizar a sua prática e fazê-la avançar, para construir um conhecimento que derive da e provoque a intervenção, acaba se completando num conceito mais estrito – da pesquisa-ação:

“A pesquisa pedagógica persegue um duplo objetivo, um objetivo de conhecimento, e um objetivo de ação: donde o termo de Pesquisa-Ação”. (idem, ibidem)

Mas, para que se evite o repouso num novo rótulo (aliás, em moda, atualmente), é preciso cercar com mais rigor esse conceito, procurando escapar da simplificação da “pesquisa”, máscara da ação, ou desta, buscando naquela um certo “status” e imobilizando-se na produção teórica desvinculada da prática. É preciso esclarecer os pressupostos e exigências específicos desse trabalho, a atitude que se espera do pesquisador-agente:

“No quadro de uma pesquisa-ação, colocar-se em atitude de pesquisa é abandonar a bricolagem pedagógica por uma inovação controlada, a fim de transformar num segundo tempo esse

3. Sobre essa Associação e esse grupo, ver *Língua e literatura: o professor pede a palavra*, São Paulo, Cortez/SBPC/APLL, 1981. Ver, ainda, sobre o Estágio de Formação do Educador em Serviço: *Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação do professor*, São Paulo, Brasiliense, 1987.

4. *Individualiser la formation, une recherche action collective*, Paris/Tours, 1986 INRP-DP5. Texte établi par Jacques-André Bizet et Françoise Rigaud (Séminaire National de Montrouge – 12 et 13 décembre 1985).

processo de inovação em verdadeira pesquisa pedagógica. É passar da prática à interrogação, da interrogação à inovação, da inovação à inovação controlada, à pesquisa.” (idem, ibidem)

O problema, como diz ainda Reynolds HODIQUE, é o professor que resolve engajar-se num processo de pesquisa, passar do pragmatismo ao “empirismo racionalizado com fundamentos científicos”, passar de uma curiosidade pedagógica individual à construção de uma hipótese de ação pedagógica que, por sua vez, se torne uma hipótese de pesquisa, o que se faz por meio de uma metodologia que se constrói junto com o seu objeto, mas que se vale das técnicas próprias a toda pesquisa, como a observação e a descrição dos fatos. O difícil é guardar, em meio à prática quotidiana de educador, a distância analítica e crítica própria do pesquisador, a rigorosa atitude interrogativa que pode levar, a qualquer momento, a desviar dos caminhos traçados, a reformular as hipóteses e a problematizar conclusões.

O tipo de pesquisa de que se trata aqui pressupõe equipes mistas de pesquisadores profissionais (de nível universitário, especializado) e professores de 1º e 2º graus que se inscrevem voluntariamente num processo de pesquisa-ação. Para os dois tipos de profissionais há grandes desafios nessa aliança nada pacífica. O primeiro deles é não escamotear as diferenças, o que implica reconhecer e aprender a usar, produtivamente, as fraquezas, as lacunas e as competências específicas de cada um. Se a dificuldade maior do professor de 1º e 2º graus é vencer o imediatismo em que está mergulhado pelas próprias condições de trabalho em que atua, impróprias à reflexão, refratárias à “paciência do conceito”, a dificuldade do universitário é aprender a pensar mais rapidamente, reformulando suas teorias e seus métodos de investigação, a partir das solicitações de uma prática cujas urgências e cuja dinâmica lhe são de certa forma estranhas e, até, hostis.

Para ambos, o engajamento nesse trabalho supõe certas escolhas: “de finalidades ideológicas desejadas, de objetivos específicos perseguidos, de etapas de aprendizagem visadas, de formas de organização da vida escolar preferidas. Para ambos, “inscrever-se num projeto de pesquisa, é inscrever-se num projeto educativo geral”. (idem, ibidem, p. 37)

E, ao engajar-se num trabalho de Pesquisa-Ação e Formação-Pesquisa, ambos estão se engajando num processo de formação pela interformação, numa espécie de “contrato de trabalho em co-formação”. O que supõe a crítica e autocrítica permanentes, o convívio com a diferença, transformada em “motor de inovação”. A médio e a longo prazos, essas equipes de reflexão transformar-se-ão, assim, em “equipes instituintes”, “responsáveis por um projeto”, pela “organização do ensino” (“capazes de adaptar um tipo de formação e um tipo de indivíduo em função de um contrato claramente estabelecido” e, até, em certos casos, reconhecido pelas autoridades educacionais, ou parte delas) mais sensível ao projeto de educação e sociedade que tal trabalho e tal contrato supõem.

O grande desafio da pesquisa-ação é a sua ambigüidade, porque o traço de união supõe a integração de duas capacidades humanas aparentemente contraditórias, por sua vez regidas por tempos aparentemente inconciliáveis: o pensamento e a ação. Com diz Bruno OLIVIER em *Avaliação e Validação em Pesquisa-Ação*, “a ambigüidade fundamental da pesquisa-ação obriga o pesquisador a estar na sacada, olhando os passantes, ao mesmo tempo em que ele mesmo passa na rua”.

Mas é esse desafio que faz a sua sedução e a sua novidade radical. Ao contrário da pesquisa “tout court”, onde quem pensa, descobre e produz é um pequeno número de pesquisadores especialistas e especializados em diversas áreas do saber e, de outro lado, os que não pensam nem produzem, reproduzem e executam (o que, no sistema de ensino, podemos identificar como sendo, de um lado, os professores-pesquisadores – que, no limite, se julgam professores por mero

acidente –, verdadeiros intelectuais, e, de outro, os professores, “tout court”, espécie de “intelectuais subalternos”, na terminologia de Antonio GRAMSCI, a pesquisa-ação permitiria a estes tomar nas próprias mãos (como, no caso, dos movimentos populares com a pesquisa-participante) a análise da sua realidade, para, fazendo avançar o conhecimento dela, poderem transformá-la.

Jacques-André BIZET nos alerta sobre esse ponto: “O conceito de pesquisa-ação tem muito sucesso nos movimentos pedagógicos, porque se compreendeu aí que se trata de um tipo de pesquisa feita pelas pessoas que querem contribuir elas próprias para a teorização de suas práticas e não remeter-se a especialistas da teoria.” (p. 152-3, “Da pesquisa-ação em educação”)

A outra dificuldade dessa pesquisa é a sua falta de generalidade pelo menos enquanto resultados a transmitir a outros pesquisadores. O que dela é transmissível e generalizável é mais o processo, na forma de relatos sistematizados e problematizados, pois, no limite, cada caso é um caso, como já pressupõe esta definição de Jacques ARDOINO:

“Experiência deliberada, iniciada numa escala restrita, sobre um terreno institucional real, numa dupla perspectiva de generalização das aquisições sobre o plano dos conhecimentos e de transformação efetiva da realidade social, processo que não poderia fazer economia de uma metodologia, ela própria submetida à reflexão crítica no decorrer do processo engajado.” (Prefácio à *La Recherche-Action dans l’Institution Éducative*, Gauthier-Villars, note 15)

Assim, “o que é transmissível de uma pesquisa-ação é a metodologia e não os resultados generalizáveis (...) A validação de uma tal pesquisa é de ordem clínica (e não da ordem de uma medida), ela é qualitativa, fundada sobre o diagnóstico. Como a pesquisa ela-própria, ela não é nunca feita uma vez por todas, deve ser refeita por sua própria conta por cada um que se lance nisso, por seu turno”. (p. 160-1, Jacques-André BIZET, op. cit.)

Mais do que difundir resultados, a pesquisa-ação implica contagiar ânimos. Nesse sentido, outro desafio é, depois de solicitar o distanciamento da prática imediata (distanciamento que não implica *divórcio*), obrigar à volta a essa mesma prática e ao meio em que ela se dá, meio concreto que não é só a sala de aula de cada um, mas a escola, os outros colegas, a comunidade, mediando transformações do sistema escolar como um todo e da própria sociedade. Mas “... se as questões da transmissão e da formação são bem capitais e cruciais para fazer avançar as mudanças desejáveis, é preciso abandonar a ilusão de que elas poderiam encontrar respostas nas falsas problemáticas da “generalização” ou da “aplicação”, mesmo rebatizadas de “multiplicação”, “reprodução” ou “reaplicação”. Como diz Gérard MENDEL, citado em nota por BIZET, o importante é o processo de tomada de consciência que seria submetido a uma espécie de curto-circuito se fossem impostas soluções e respostas vindas de fora, por melhores que fossem.

“Convém, pois, abandonar toda esperança de que uma pesquisa-ação seja capaz de resolver os problemas da massa de professores, como alguns parecem alardear como preocupação (...) Não se deve esperar que a participação numa pesquisa-ação resolva automaticamente todos os problemas daqueles que aí se engajam.” (p. 153)

Porque a pesquisa-ação não é panacéia que dispense uma formação mínima de base, um projeto educativo por parte do professor, já prévio, bem como o desejo de uma formação contínua a ser perseguida permanentemente.

Inútil também achar que alguém possa se improvisar pesquisador (mesmo na pesquisa-ação), “simplesmente porque é prático de um terreno possível de aplicação para uma pesquisa experimental (ou mesmo de um terreno possível de pesquisa-ação). Não é suficiente que uma

pesquisa se dê por objeto um terreno real global (por exemplo, alunos nas suas classes) para que se trate de uma pesquisa-ação. Não é suficiente que uma pesquisa se dê por objetivo produzir procedimentos de mudança generalizáveis no conjunto de uma realidade (por exemplo, o aparelho educacional) para que se possa falar de pesquisa-ação ou de formação-pesquisa.” (p. 154)

Mais uma vez, o problema está em respeitar a atitude rigorosa do pesquisador e em gerenciar o traço de união entre os dois pólos: a pesquisa e a ação, ultrapassando a mera justaposição dos termos. Ao associarem-se, os conceitos de pesquisa, ação e formação adquirem novas significações. São essas novas significações que é preciso levar em conta, esclarecer e respeitar, como metodologia rigorosa de trabalho.

A pesquisa-ação supõe também um trabalho coletivo, ao contrário da pesquisa de gabinete, geralmente individual, pelo menos nas Ciências Humanas, mesmo hoje em que a extrema especialização pede um trabalho pluridisciplinar e de equipe.

Como pesquisa coletiva, ela supõe a gerência cooperativa de todas as suas etapas e dos seus fins e meios.

“O engajamento numa pesquisa-ação, que é sempre uma empresa coletiva, supõe que cada um se considere como parte constitutiva da pesquisa com os outros. A pesquisa-ação não abole, é certo, toda divisão técnica do trabalho, mas ela é necessariamente solidária de uma revisão radical e permanente de toda a hierarquia e de toda autoridade, de tal modo que a organização da pesquisa esteja, por isso, permanentemente ameaçada. Não é, pois, num tal quadro que pode ser satisfeita a demanda ainda exprimida por alguns de uma ‘animação musculosa’ da ação de pesquisa. Se ‘animação’ deve haver aí, ela se manifestará por exigências intelectuais e não por ameaças ‘musculosas’... A dimensão coletiva da pesquisa-ação não pode preencher sua indispensável função senão com a condição de ser bem entendida por todos os participantes, no sentido de uma organização fundada pela paridade e pela reciprocidade, o que exclui tanto o retorno à indiferenciação ilusória das contribuições, quanto o eterno recurso a uma ordem hierárquica.” (p. 156-7, BIZET)

A todo o momento há o risco do populismo e o risco do elitismo; o risco da negação das diferenças, seja por uma vontade de poder, seja por uma vontade de democracia. Paralelamente a esse risco e simetricamente a ele, há sempre o risco de decolar da realidade, do terreno a partir do qual, sobre o qual e para o qual se produz o conhecimento e a ação, bem como o risco inverso de mergulhar demais nele, sem o necessário distanciamento que permite pensá-lo para atuar nele com mais consciência e com objetivos mais claros.

Alguns trechos ainda de BIZET parecem referir-se a esses dois pólos a evitar:

“... é, aliás, muito estreito e inexato considerar que o único terreno da prática para o professor seja sua classe. Mesmo ficando somente no registro do exercício da função docente, sem juntar aí preocupações de pesquisa ou de formação continuada, é preciso dar lugar àquilo que nos trouxe, há vinte anos, a análise institucional, para definir o terreno da prática não somente na escola da classe, mas naquela da instituição, isto é, do estabelecimento, das diferentes categorias de pessoas que aí trabalham, e das relações de poder que elas estabelecem entre elas. Lá se encontra ainda uma outra dimensão coletiva na qual são colocados todos os professores. É verdade que, em geral, eles a sentem como de tal forma insatisfatória, que preferem declarar-se vencidos e buscar fora daí outras ‘relações coletivas’, mas imaginárias do ponto de vista de sua filiação institucional e de sua implicação profissional. Entretanto é bem lá, no seu estabelecimento, que o seu coletivo, de praticantes, se encontra. Eles podem bem ter fora outras atividades de distração ou de pesquisa, de compensação ou de formação, mas eles não podem

pretender transportar por aí, magicamente, a realidade institucional que funda sua qualidade de praticante de uma profissão de professor.”

E BIZET vai mais adiante:

“Uma pesquisa-ação não se contenta, portanto, de recrutar individualmente um ou muitos informantes para fazê-los testemunhar sobre os costumes de seu grupo de origem. Uma pesquisa-ação associa à pesquisa ela própria (considerada então como estreitamento ligada a um projeto de mudança coletiva explícito) e a título de pesquisadores, um grupo pertencente à realidade sócio-institucional sobre a qual se debruça a pesquisa, cujo projeto de ação ele próprio carrega: numa pesquisa-ação, o objeto é também sujeito da pesquisa, em associação com outros pesquisadores ‘profissionais.’” (p. 158)

Dialeticamente, a essa necessidade de não perder de vista o próprio terreno, BIZET aponta a necessidade de distanciar-se pela mediação de um grupo de trabalho, universitário ou outro:

“É certamente indispensável que uma pesquisa-ação possa se referir a uma estrutura, a um grupo de trabalho, universitário ou outro, fora dos terrenos de pesquisa eles próprios, a fim de levar a termo a elaboração de seu trabalho, sua difusão ou seu reconhecimento. Mas isso não substitui a dimensão coletiva da função educativa sobre a qual recai a pesquisa, e que só existe no estabelecimento, na escola, no colégio, liceu ou centro de formação de professores.”

Dessa forma, nem fazendo da pesquisa o refúgio, o santuário protegido, nem se fazendo missionário do terreno dos outros é que se milita para a mudança social e se faz pesquisa-ação. É preciso, ao lado da utilização até certo ponto das estruturas protegidas, dos “status” autorizados, das legislações oficiais, ter um papel ativo, ofensivo, sobre os terrenos da prática eles próprios, saindo das quatro paredes, também protetoras, da classe.

Dado esse caráter coletivo e integrador de uma ação dentro e fora da instituição, a avaliação desse tipo de trabalho dar-se-á em função de normas que se vão constituindo durante a própria pesquisa, em relação direta com as demandas e expectativas dos seus associados e, conseqüentemente, do seu poder de intervenção e transformação, dos “efeitos sociais da ação de pesquisa”, porque, como já dissemos, esta não é só um projeto educativo mas também um projeto social e político. Isso supõe uma permanente indagação sobre o desejo do pesquisador em relação a esse projeto, a sondagem das expectativas de cada participante do grupo e da sua posição em relação às mudanças desejadas.

Interessante, no contexto dessa publicação tão consensual, no que diz respeito à defesa da pesquisa-ação, é o texto de Lise Chantraine DEMAILLY, intitulado “Inovação e conhecimento: reflexões sobre a noção de pesquisa-ação”. Apesar de apresentar-se como uma defesa também desse tipo de pesquisa que, no entanto, não vê como um tipo diferente da pesquisa acadêmica, mas como um método particular dela, o texto acaba por negar, de certa forma, a possibilidade mesma de tal método. Isso, o debate polêmico, entre os outros participantes, vai acusar e, de certo modo, corrigir, como veremos, mas não impede a utilidade da problematização e do aprofundamento que o artigo de LISE traz à própria noção de pesquisa-ação, às vezes desgastada e simplificada por modismo ou comodismo defensivo de quem, julgando-se à margem do mundo pensante, reivindica seu direito de pensar, sem parar para pensar no que ele realmente significa.

Seu ponto de partida é o conceito de pesquisa-ação como uma “atividade de pesquisa, uma das variantes da pesquisa científica, variedade não-reconhecida e que seria preciso fazer reconhecer como legítima e científica, ao lado dos modelos dominantes da cientificidade”.

Mas essa definição, segundo ela, é mais ideológica do que científica, pois a vê como defensiva. Prefere, pois, ver a pesquisa-ação menos como um tipo particular de pesquisa científica, mas como um método dessa mesma pesquisa. Embora a associe discutivelmente a outros métodos, tais como a entrevista, a enquete ou o questionário, ao descrever em que consistiria esse método e em que circunstâncias seria funcional e necessário, traz contribuições importantes:

“É o método que se emprega quando se estima que o olhar objetivante sobre o objeto, a coleta ou a construção de dados objetivos são insuficientes para produzir os saberes científicos que se gostaria de produzir; quando o fenômeno estudado tem características tais que, para analisá-lo, não é suficiente observá-lo do exterior, mas é preciso também transformá-lo; ou quando a coleta dos dados é impossível sem participação na ação. As inovações sociais (é o que dizia já TOURAINE há vinte anos) são o melhor exemplo desses fenômenos dos quais não se pode fazer uma análise rigorosa se nos limitarmos aos instrumentos objetivantes clássicos.”

“Esse método se caracteriza assim: implicação do pesquisador na ação, participação num projeto coletivo, problematização imediata dos dados recolhidos e dos saberes produzidos para que sejam retificados (co-criados) pelos atores do projeto (no quadro de uma relação igualitária entre esses atores).”

“Como os outros métodos da pesquisa, é um instrumento cuja finalidade é ajudar a construção do conhecimento, notadamente pela produção dos dados (práticas, acontecimentos, representações, preocupações, objetivos, etc . . .) que deverão ser de todos modos constantemente submetidos ao trabalho de elaboração teórica, o conjunto devendo além disso tomar uma forma comunicável. E é sobre a qualidade da elaboração teórica e da escrita que recairá a avaliação da pesquisa.” (p. 190-1)

Como se vê, a ênfase recai sobre a pesquisa e não sobre a ação. Isso é visível no modo de conceber a pesquisa-ação como *um método* entre outros e no modo de conceber a avaliação, diferentemente do que vimos acima, quando a ênfase estava posta na transformação alcançada. De um lado, a ênfase na teoria, no conhecimento produzido, de outro, na prática transformada por esse conhecimento. De um lado, diríamos, a concepção acadêmica do conhecimento como um fim em si mesmo; de outro, a concepção política do conhecimento como um meio. De qualquer modo, a contribuição é inegável pela insistência no rigor e na inventividade que a pesquisa-ação, como *pesquisa*, demanda. E, de outro lado, pela problematização de uma distinção radical entre os dois tipos de pesquisa, com o que (concordo) a pesquisa-ação só tem a perder, aparecendo como uma operação menor do trabalho do pensamento. Da mesma forma, o texto nos previne contra um uso muito elástico do termo que acaba por descaracterizá-lo ou restringi-lo, nomeando com rótulo novo, em busca de valorizar, a própria ação “*tout court*”, que é, assim, também desvalorizada, implicitamente.

O texto também nos alerta para que o saber por si só não é ação e que entre ambos há uma diferença bastante nítida de tempo, como já vimos atrás. Apenas, no limite, o texto acaba por tornar essa diferença numa incompatibilidade:

“Com efeito, de modo muito clássico eu o confesso – penso que não há identidade entre a lógica da ação e a do conhecimento. (. . .) Eu sei que, enquanto pesquisador, um certo número de funcionamentos institucionais inabituais me interessariam e que eu procuraria reconstruir-lhes a gênese”.

“Eu sei, entretanto, também que, para mim, enquanto ator – trivialmente dito, mas a ação é sempre mais trivial que a pesquisa – enquanto isso se dá, e durante esse tempo, eu não posso me ocupar de outra coisa, e que, mais ainda, eu não me interesso muito nesse momento em ir “escarafunchar” a realidade sobre certos pontos e em colocar, para um certo número de atores

institucionais, a questão de saber porque, dessa vez, seu comportamento foi menos burocrático que de hábito. Eu sei bem que, para agir, sobretudo se se trata de inventar, não tenho tempo de esperar que os saberes científicos estejam constituídos.” (p. 196)

“O conhecimento se constrói numa duração longa, fora da urgência imediata, suspendendo e controlando, em princípio, as tomadas de posição ideológicas, mesmo se o fato de uma indignação ética, uma posição ideológica ou uma demanda social estiveram na origem do projeto.” (idem)

Finalmente, chega ao limite de apontar uma certa esquizofrenia na pesquisa-ação:

“Não se é impunemente membro de uma equipe inovadora. Produz-se a paixão, a mobilização, fantasmas, ideologia, mentiras, ‘encanta-se’ a ação. Essa mobilização e esse encantamento são necessários a ela. O distanciamento contemporâneo da ação é algo um pouco esquizóide.” (p. 198)

Embora possa ter seu lado de bom senso, pois coloca o dedo na dificuldade de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto numa pesquisa, bem como observador distante e passante apressado, o autor o faz de uma forma que está demasiado presa à concepção clássica de pesquisa e de produção de conhecimento, como se este se desse sem paixão, sem fantasmas, sem “encantamento”, como se esse fosse neutro e completamente objetivo. As questões, colocadas no debate, por BIZET, vão nesse sentido:

“Você vai muito longe nas proposições para superar os problemas que todos testemunham. Mas, se encontramos esses problemas com uma tal insistência, é talvez porque eles são mais resistentes do que isso (. . .) Será que o discurso da ciência, qualquer que ele seja, em qualquer modalidade, origem, opções, será que ele não está sempre em jogo, ao mesmo tempo do poder social, e do desejo das pessoas que aí se engajam? Isto é, será que você pode levar às últimas consequências o que você nos propõe, que parece um pouco um curso de filosofia em duas partes verdadeiramente disjuntas entre o pensamento e a ação?” (p. 201)

Já Claude SEIBEL entende que “a idéia de evitar a esquizofrenia é fundamental e, para isso, acha importante que todo indivíduo reconheça fases em que é preciso exercer um papel que corresponda ao seu próprio temperamento, ritmo e disponibilidade a cada momento: “Por exemplo, num grupo de animação de colegas em renovação, é evidente que você não pode ser pesquisador. Mas, por outro lado, quando você descreve uma ruptura tão forte entre ação e o postulado vitorioso, eu creio que isso é falso, porque mesmo em ação e com uma concepção ética dessa ação, de fato, se reinveste, ainda que um pequeno gesto de auto interrogação, que permite passar da prática, do que está se passando sob nossos olhos, a uma certa análise científica. (. . .) E isso não é intuição (. . .) é também um saber se fazendo (. . .) um saber que está se reinvestindo na ação e reciprocamente.” (p. 203)

Essa discussão revela que a maior dificuldade desse tipo de pesquisa é que ela trabalha com fronteiras e com pessoas que se sentem nas fronteiras. Ao ponto de confundir-se com questões contraditórias, oscilando entre a sensação de que o que se faz não é nada e de que o que se faz é tudo o que realmente interessa fazer. (v. p. 205)

Uma coisa é certa: é preciso distinguir a atividade do pesquisador profissional (que pode ser válida e necessária até mesmo numa sociedade alternativa como a que temos) da atividade de pesquisa-ação. Mas em qualquer grau, mesmo no do pesquisador profissional, existe a bricolagem. É a conclusão de Claude SEIBEL, desmistificadora da neutralidade, objetividade, superioridade da pesquisa dita científica e acadêmica: “os professores pesquisadores aceitam um duplo papel: o de contribuir para uma renovação dos saberes científicos sobre a educação,

guardando elos permanentes com suas profissões de adultos a serviço das crianças. Alguns crêem que, porque estão mais perto da pesquisa fundamental, chegam a gerir essa renovação dos saberes e conhecimentos. De outro lado, há praticantes que, do meu ponto de vista, são os que negociam e que produzem. O fato pedagógico é uma negociação nas classes, é lá que ele se passa. Não sei se isso se passa verdadeiramente nos laboratórios científicos. Cabe, portanto, gerir essa contradição, essa articulação entre os diferentes níveis, os diferentes contextos, que é de um lado a complexidade do trabalho que se faz e, ao mesmo tempo, seu interesse.” (p. 206-7)

Garantir, portanto, esses espaços de fronteira, onde o professor possa distanciar-se da ação para recentrar-se em relação a ela, parece ser uma via possível para a pesquisa em educação. Por tudo o que se disse até aqui, se é difícil trabalhar dentro do equilíbrio dinâmico da pesquisa e da ação em espaços mais apropriados para ela (centros especializados, comunidades de base, centros de pesquisas pedagógicas tipo INRP, associações de professores) o que não dizer da Universidade, reduto da pesquisa acadêmica, individual, “objetiva” e “neutra”, por excelência?

Este texto foi escrito para chegar aqui e partindo daqui, tendo muito presente um trabalho de mais de dez anos com pesquisa em educação, mais especificamente na área de língua e literatura brasileiras, desenvolvido em três espaços diferentes e ascendentes em grau de autonomia em relação às premissas da pesquisa acadêmica, à hierarquia dos títulos universitários, à fixação dos papéis de coordenação, orientação e autoridade – são os espaços que mencionei atrás: da pós-graduação, da extensão ou especialização (reproposta em novas bases, de um estágio de formação do educador em serviço) e da Associação dos Professores de Língua e Literatura, com seus grupos de trabalho, inspirados no Grupo de Formação Permanente do Professor, sobre o qual já tenho escrito em outras oportunidades⁵.

Haveria muito que dizer sobre os limites da pesquisa-ação nesses três espaços, dos mais visíveis numa pós-graduação hierarquizada e balizada por normas acadêmicas estritas (onde o trabalho é basicamente individual, mas onde é possível orientar mestrados e doutorados em íntima relação com outros, feitos por pares, e em íntima relação com o trabalho de formação, como provam as recentes teses de Maria Helena Martins, Maria Lúcia Zoega de Souza e Maria Cecília M. Ramos), aos mais invisíveis, vindos de um espaço intermediário como a extensão, os estágios de formação mais livres das formalidades universitárias, mas presos à sua estrutura básica e, finalmente, no espaço aparentemente liberto dessas injunções, como uma associação docente. Nestes últimos, porém, é necessário considerar, além das injunções da hierarquia (que são sociais e transcendem a Universidade), as injunções contrárias, de um falso populismo que faz confundir pesquisa com relato, democracia com igualitarismo simplista e divisão de competências com hierarquia formal e autoritarismo.

Mas não há espaço aqui para pormenorizar essas experiências, seus riscos, conquistas e limites. Que isso seja feito no debate, se houver interesse dos participantes. Apenas gostaria de adiantar que esses dez anos de trabalho nos três níveis apontados acima, se me alertaram contra os riscos que enumerei, também me apontaram algumas vias para evitá-los. Elas passam pela relativização do academicismo através da incorporação nas teses e dissertações, do dinamismo dos grupos de formação-pesquisa e, nestes, do aproveitamento daquilo que, na pós-graduação, faz o chão de qualquer trabalho: a seriedade, o rigor, a curiosidade, a observação, a análise, a suspensão do

5. Ver livros citados na nota nº 3, mais Revista da Faculdade de Educação, 2º semestre de 1987, “O papel da universidade junto à escola pública: uma experiência alternativa”, além de outros textos inéditos, lidos em debates e seminários, alguns constantes dos relatórios anuais do Estágio (1984-88) de minha autoria ou de outros membros da equipe; especialmente Maria Helena Martins, Maria Lúcia Zoega de Souza, Beatriz Citelli, Regina Hubner, Sonia I. Fernandes, Ana M. B. Garcez e Izabel Savagnini, (disponível para consulta na APLL).

juízo, a "paciência do conceito", a coragem de encarar o novo que brota da investigação, mesmo que isso contrarie nosso ponto de partida. Mais uma vez encontro eco em BIZET (p. 19, Introdução):

"Experimentando já enormes dificuldades para formular um simples testemunho sobre sua prática, eles (os professores-pesquisadores) só podem cair das nuvens quando os convidamos a definir um objeto de pesquisa, a formular hipóteses e a articular o todo numa problemática. Visto o espanto que isso provoca cada vez que isso é lembrado, não é inútil partir novamente dessas simples observações, que falar de pesquisa significa colocar-se questões de verdade, isto é, questões para as quais não acreditamos ter respostas de antemão, já prontas: que se buscamos é para encontrar algo que ainda não possuímos."

Finalmente, ainda com ele, é bom lembrar aos nossos pesquisadores-professores, tanto os que querem produzir teses sobre ensino, quanto os que desejam produzir um conhecimento auto e interformador para interferir por ele e com ele na realidade que desejam transformar, que:

"A exigência mínima de rigor na prática e a reflexão concernem um necessário questionamento sobre o que se faz e o que se pensa, sobre o porquê e o como, sobre a explicitação do implícito, a tomada de consciência dos pressupostos 'que vão por si' e sua interpretação. Fazer pesquisa não é fabricar novos argumentos para justificar o que se faz ou o em que já se acredita: é, ao contrário, aceitar o risco de ser contradito, de encontrar o que não se teria gostado de encontrar."

"Isso não exige de modo algum estar à distância do objeto, nem não estar pessoalmente implicado nas hipóteses e na problemática. Todo o processo de conhecimento se produz numa história que inclui também os sujeitos, os produtores desse conhecimento, e que faz parte do objeto de conhecimento. A opção pela pesquisa-ação consiste justamente em associar agentes diretos de uma prática social ao conhecimento teórico de sua própria realidade. A implicação numa prática educativa e a implicação numa pesquisa em educação não são de modo algum exclusivas: pode-se mesmo colocar a hipótese de que o engajamento rigoroso numa pesquisa é solidário de uma implicação autêntica no ato educativo, os dois se alargando pelo seu benefício mútuo." (p. 25-6)

Questões do Conhecimento da Leitura e da Escrita (Relativas ao Professor)

Discorrer sobre os aspectos de leitura e escrita que o professor deve conhecer pressupõe uma definição de um posicionamento teórico sobre a alfabetização.

Tal abordagem se faz necessária, em função das conseqüências que surgem na sala de aula ao se adotar uma ou outra concepção deste processo.

KRAMER (1986) identifica, nas recentes publicações em educação, duas grandes vertentes: a que valoriza o produto final (ler e escrever), mas entende-o como decorrente da aquisição de habilidades (coordenação motora, discriminação visual, auditiva etc.), o que gera a ênfase primordial na automação da escrita para, numa segunda etapa, voltar-se para a compreensão ou interpretação do texto; e uma segunda corrente, que entende a alfabetização como a compreensão do modo de construção do conhecimento, daí a valorização das hipóteses que a criança desenvolve sobre a escrita e dos usos da língua escrita.

Essas concepções determinam as diferenças na prática pedagógica e nos resultados que as crianças alcançam.

Um professor que se enquadre na primeira vertente utiliza, preliminarmente, exercícios repetitivos de coordenação motora, discriminação visual e auditiva, no chamado "período preparatório". Em seguida, as atividades buscam a memória como apoio fundamental, uma vez que a escrita é um código a ser decifrado e, deste modo, devem ser gravadas letras e sílabas porque está implícita a idéia de correspondência entre a escrita e a fala. Tal concepção é a predominante na nossa escola tradicional e tem produzido resultados conhecidos de todos que estão lidando com

* Pesquisadora em Psicologia Cognitiva, da Universidade Federal de Pernambuco.

alfabetização: crianças com excelentes habilidades motoras, visuais e auditivas, mas que não conseguem ler sílabas, muito menos palavras; crianças que lêem precariamente algumas sílabas, mas não escrevem; crianças que reconhecem as sílabas mais trabalhadas em sala, mas não geram novas palavras a partir dos "pedacinhos" conhecidos e, finalmente, crianças que são exímias "copistas" mas não escrevem as mesmas palavras quando ditadas, como no exemplo extraído de REGO (1986):

Palavras ditadas para a criança	Ditado da criança	Cópia das palavras ditadas, feita pela criança após o ditado
mar	mo	mar
porta	oma	porta
santo	onio	santo
salto	ano	salto
futebol	ulo	futebol
laranja	aíta	laranja
bandeira	aluno	bandeira
tartaruga	dloa	tartaruga
avenida		avenidi
borboleta		borboleta

Um professor que, ao final de um ano de trabalho, obtém resultados como os descritos, começa a questionar a eficácia do método utilizado e inicia uma ciranda de mudanças: esta ou aquela cartilha, este ou aquele material ou a mistura deles.

Esta situação é o espelho de um sistema educacional que falha em capacitar professores para alfabetizar, como tem sido registrado na literatura (GATTI, 1981; BRANDÃO, 1982; BUARQUE, 1986).

A formação dos professores a nível de 2º grau tem sido feita, ao longo dos anos, de modo panorâmico, com pouco ou nenhum aprofundamento nas questões psicológicas relativas ao desenvolvimento da criança, daí essa visão superficial que não os capacita a reconhecer a evolução conceitual de seus alunos ou sequer a realizar uma escolha crítica deste ou daquele material para alfabetizar. A seleção é feita, freqüentemente, com base na aparência do texto gráfico, na facilidade que proporciona ao professor, ao dispensá-lo do planejamento diário de suas atividades, ou, ainda, no material que o aluno tem às mãos (BUARQUE, 1986).

Um professor que se encaixe na segunda vertente identificada por KRAMER (1986) entende a alfabetização como a compreensão dos meios que a criança utiliza para representar a construção do seu conhecimento sobre a língua escrita.

Isto significa que, para entender o processo evolutivo de seus alunos na elaboração do conhecimento da leitura e escrita, é imprescindível que o professor conheça determinados aspectos desta evolução, essenciais para uma prática pedagógica consciente.

Algumas questões do conhecimento da leitura e da escrita se impõem ao professor como fundamentais para a compreensão da alfabetização como um processo de produção de leitura e escrita, onde a escrita veicula significado e representa o objeto; e a aquisição daqueles mecanismos enfatizados na primeira vertente decorre da apreensão do significado da língua escrita. Eis as questões desta segunda abordagem, que determinarão a diferença nas atividades desenvolvidas em sala:

1. A criança tem hipóteses explicativas sobre a língua escrita, e o processo evolutivo desta representação simbólica é explicado por FERREIRO (1985): a escrita infantil segue uma linha de evolução, distinta em três períodos, que podem conter subníveis. O período inicial começa com um modo de representação icônico-não icônico, passa pela construção das formas de representação (variação da posição das letras na palavra e a quantidade delas), culminando com a fonetização da escrita (iniciada com um período silábico e finalizada com o período alfabético). Mais recentemente, RUIZ (1988) propôs uma nova classificação que abrange dois níveis de desempenho (não faz análise / faz análise da palavra), com subníveis mais específicos, principalmente no primeiro nível (não faz análise da palavra).
2. O sistema de escrita alfabética representa a palavra enquanto seqüência de sons, e não diretamente o seu significado. A implicação disto é que exige que a criança seja capaz de estabelecer a diferença entre a palavra enquanto seqüência de sons (significante) do objeto que representa (significado). Os estudos de CARRAHER e REGO (1981) apontaram três níveis de concepção nas crianças:
 - a - **elementar**, quando a criança atribui à palavra algumas características do objeto a que se refere, isto porque a concepção é realística, ou seja, apreende aspectos do objeto representado. Exemplo extraído de REGO (1983):

E – “Por que tubarão e baleia são palavras grandes?
Cr – Porque tubarão é grande, baleia é grande, o tamanho é grande, então o nome deve ser grande.
E – Por que gatinho é palavra pequena?
Cr – Porque o gatinho é bem pequenininho.”
 - b - **intermediário**, quando há oscilação na “performance”, ora atribuindo à palavra características do referente, ora percebendo características sonoras da palavra. Exemplo extraído de REGO (1983):

E – “Diga uma palavra parecida com cadeira.
Cr – Mesa.
E – Por que as palavras mesa e cadeira são parecidas?
Cr – Por causa que a mesa é para escrever e a cadeira a gente senta para escrever.
E – As palavras baleia e bala são parecidas?
Cr – São.
E – Por quê?
Cr – É como se fosse o apelido de baleia.
E – Como assim?
Cr – Por que tem bala e baleia.
E – E o que tem parecido?
Cr – Tem ba e ba, baleia e bala”.
 - c - **superior**, quando concebe a palavra e seu significado de modo independente. Exemplo extraído de REGO (1983):

E – “Diga uma palavra parecida com cadeira.
Cr – Casa.
E – Por que as palavras cadeira e casa são parecidas?

- Cr – Porque têm a mesma letra ca.
 E – As palavras sapo e sapato são parecidas?
 Cr – São.
 E – Por quê?
 Cr – Porque têm o mesmo som sa”.

O conhecimento desse aspecto do desenvolvimento possibilita ao professor saber que os níveis intermediário e superior do realismo nominal (é este o nome que se dá a esse processo) são predizíveis de sucesso na alfabetização (CARRAHER e REGO, 1984). Isto não significa, entretanto, que o professor deva esmorecer frente às crianças que ainda se encontram no nível elementar, mas, ao contrário, incita-o a elaborar alternativas de ação para trabalhar o próximo aspecto que se relaciona diretamente com este;

3. Estudos feitos sobre a consciência da palavra, enquanto seqüência de sons (consciência metalingüística), estabelecem uma relação de causa e efeito entre este tipo de consciência e o progresso em leitura, ou seja, crianças com maior sensibilidade a rimas têm maior probabilidade de sucesso na alfabetização (MATTINGLY, 1972; BRADLEY e BRYANT, 1983 citados in CARRAHER, 1986). A sensibilidade a rimas pode ser melhorada, quando há um treino sistemático em sala de aula (BRADLEY e BRYANT, citados in CARRAHER, 1986), já existindo uma proposta de ação pedagógica que considera este aspecto (REGO, 1986).
4. A exposição das crianças à leitura em sala de aula é uma exigência para um professor que adote a concepção construtivista de alfabetização. A razão é extremamente simples, mas poderosa: o ato de ler confere à leitura um sentido *funcional*, só apreendido quando a criança o vivencia – para quê, por que e como ler. CARRAHER (1986), BUARQUE (1986) e COSTA LIMA (1988) têm apontado a ausência da leitura e da escrita em classes que se propõem a alfabetizar, muito embora CARRAHER (1984) já venha chamando a atenção para um dado importante, que é a associação significativa entre o êxito escolar na aprendizagem da leitura e escrita e o hábito da mãe ler para a criança.

Uma outra consequência da presença da leitura de modo funcional vem sendo registrada (REGO, 1987): a pseudoleitura, que a criança inicialmente faz, favorece a apreensão de aspectos do texto (estrutura, coesão, coerência e estilo) que são reproduzidos oralmente e, posteriormente, ao iniciar o domínio do código alfabético, refletem-se na produção escrita (REGO, 1987). Nas págs. 82 e 83, apresentamos, para comparação, a produção de duas crianças submetidas a processos distintos (Exemplos extraídos de REGO, 1987, e DUBEUX, 1987).

É extremamente importante que se chame a atenção para o fato de ressaltarmos a necessidade de o professor ler na sala de aula, mas isto também significa que o aluno deve praticar a leitura para seus colegas e/ou professor. Afinal, a escola tem privilegiado a escrita (BUARQUE, 1986) e a relação entre leitura e escrita tem sido assistemática (RUIZ, 1988).

5. Quando a criança finalmente compreender o nosso sistema de escrita e atingir a chamada “hipótese alfabética”, iniciará uma incursão na escrita que evidenciará freqüentes erros de natureza ortográfica. CARRAHER (1986) elaborou uma classificação desses tipos de erros e enfatiza que o professor não deve insistir exageradamente na correção ortográfica, sob pena de destruir o prazer oriundo da descoberta e do domínio do código. A correção é necessária, mas ela deve surgir do confronto entre o produzido pela criança e o registro gráfico correto, sem que isto se torne o eixo central das atividades em sala. Vejamos os tipos de erros que podem surgir (CARRAHER, 1986):

- a – erros de transcrição da fala: impada, bulacha, aneu.
- b – erros de supercorreção: sel (céu), posseira (pulseira), ágoa (água).

- c – erros por não considerar regras contextuais: camtor, rrolha, serote.
- d – erros por não marcar a nasalização: oça (onça), nuvei (nuvem), roma (romã).
- e – erros por não conhecer a origem da palavra: jema, bluzza, omem, bulaxa, otel.
- f – erros em sílabas complexas: guada (guarda), quilima (clima).
- g – erros por troca de letras com sons parecidos: encrassado (engraçado), glima (clima), blástico (plástico).

6. Avaliar a criança sob a ótica construtivista é o grande dilema do professor. Quando este apreende as questões aqui colocadas, percebe, então, que atribuir nota a esse processo não é coerente com a proposta. A avaliação deve, também, refletir a posição teórica em que se apóia e, sob esta concepção, ela passa a constituir-se num acompanhamento da evolução conceitual da criança. Tal “diagnóstico” não se constitui, entretanto, num fator de imobilismo da ação pedagógica do professor, mas, ao contrário, fornece-lhe “pistas” para reelaborar sua prática em sala, bem como um “feedback” do seu trabalho sobre o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Um outro aspecto de extrema importância para a avaliação refere-se ao acompanhamento da evolução conceitual das crianças, que permite ao professor estabelecer critérios *coerentes* de aprovação ou retenção, pois como apontou BUARQUE (1986), ao comparar os níveis de escrita, num grupo de 120 crianças de 1^{as} séries públicas do Recife-PE, 103 foram aprovadas e 17 reprovadas por suas professoras. O questionável desta avaliação é que, entre os *aprovados*, havia crianças que se encontravam nos *mesmos* níveis conceituais dos *reprovados* e vice-versa.

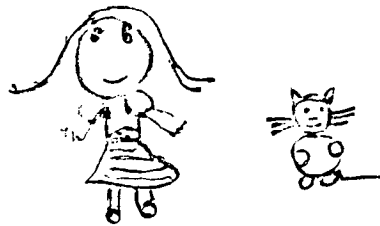
As questões acima colocadas constituem o suporte teórico fundamental para um professor que trabalhe sob a ótica construtivista e que, portanto, considere o aluno como um ser que pensa e elabora hipóteses sobre o conhecimento que lhe é solicitado.

Depreende-se destas questões, que o trabalho do professor, orientado sob esta ótica, não se constitui num procedimento único para toda a classe. Os alunos são diferentes e constroem suas hipóteses acerca do que a escola propõe dentro do seu próprio ritmo, utilizando seus próprios recursos conceituais. Assim, a tarefa do professor é redobrada, porque lhe exige dinamismo na ação pedagógica ao diversificar as atividades, de modo a atender as diferenças, conhecimento teórico que o capacite não só a reconhecer a evolução de cada aluno, mas, sobretudo, a criar novas alternativas para reelaborar a sua prática, ao se deparar com o dinamismo das mudanças conceituais.

O alfabetizador que reconhece a existência das vertentes teóricas aqui discutidas e, mais do que isso, escolhe o seu “modus operandi” apoiado em bases sólidas, torna a sua ação pedagógica orientada, consciente e capaz de transformar o seu espaço num ambiente alfabetizador, em que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de modo dinâmico, interessante, com crianças engajadas na construção do próprio conhecimento, *orientadas* por um professor que lhes facilita a ação de conhecer o mundo.

A menina tem uma gata
A gata é bonita
A gata tem um laço
A menina é bonita
A gata é perfumada
A menina é divertida
A gata tá passeando

P. 7a.



Leva a mãe, aí a menina que nunca gostava de ver sol

mas uma vez ela saiu e gostou aí ela falou olha,

eu gostei aí a mãe dela perguntou a que foi aí ela falou eu
gostei do sol mamãe aí ela falou ótimo

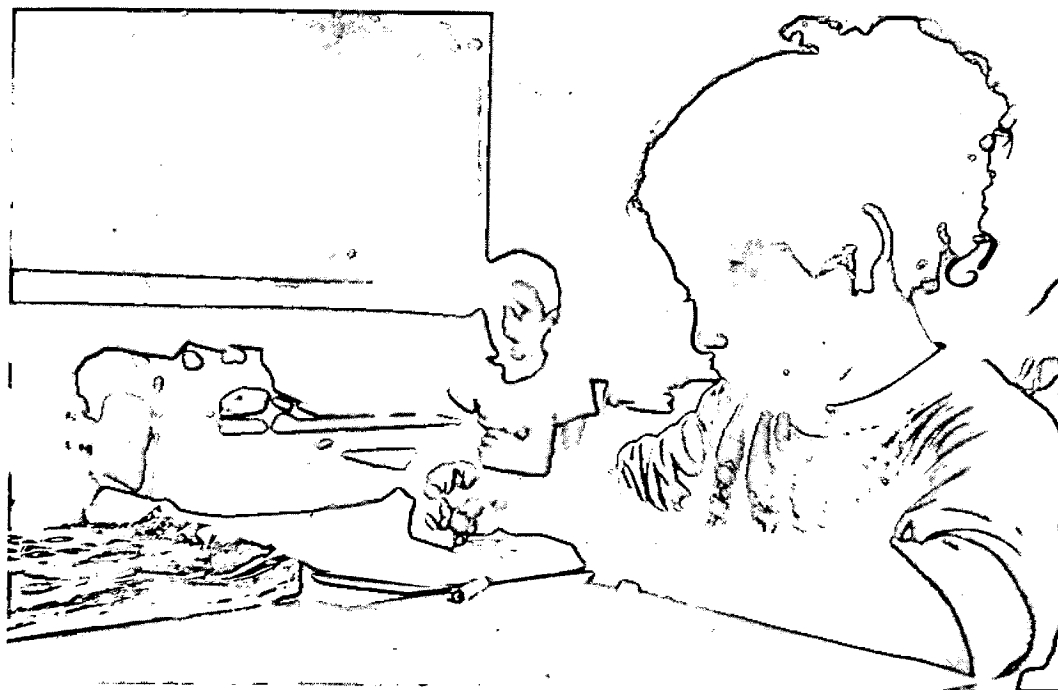
fim

P. 7a.

Tereza é uma menina

muito vaidosa que bota bofe
e abelo ^opunta as bochechas e a boca
de um melho e sai pela rua a fora
e a meninota pergunta: você é Tereza?
e ela responde: esta falando com ela
mesmo os meninos perguntam
me dar um abraço? ^{pergunta} você pode
fazer não é Tereza? ^{abrange} abraço
meninos e foi para a casa ^{abrange} abraço
e no dia seguinte ela foi passar
e voltar e resolver a ^{abrange} abraço.

22/06/08



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Zaia A. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40): 54-57, fev. 1982.
- BUARQUE, Lair L. *Estilos de desempenho dos professores da 1ª série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1986. Tese (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
- CARRAHER, Terezinha N. Alfabetização e pobreza; três faces do problema. In: KRAMER, Sonia, (org.) – *Alfabetização; dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986. p. 47-98.
- CARRAHER, Terezinha N. & REGO, Lúcia L.B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (149): 38-55, jan./abr. 1984.
- _____. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (39): 3-10, nov. 1981.
- COSTA LIMA, M. Edite F. *A concepção das funções da escrita e sua influência em crianças de escola pública em fase de alfabetização*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1988. Tese (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
- DEBEUX, M. Helena. Relatório final do Projeto “Aprender pensando”. 5. ed., s.l., 1987, publ. no prelo.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 7-17, fev. 1985.
- GATTI, Bernardete A. et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau; um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (38): 3-13, ago. 1981.
- KRAMER, Sônia, org. Alfabetização; dilemas da prática. In: _____. *Alfabetização; dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986. p. 13-45.
- REGO, Lúcia L.B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para alfabetização. In: CARRAHER, T.N. (org.) *Aprender pensando*, Recife, Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, 1983. p. 21-38.
- _____. O desenvolvimento da língua escrita pela criança; uma perspectiva sócio-funcional. In: SCOZ, Beatriz, et alii. *Psicopedagogia*. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p. 131-145.
- _____. Representando a prática pedagógica da alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo, SE/CENP, 1986, p. 49-60.
- RUIZ, Ana Isabel. *Relação entre as estratégias de leitura e escrita de palavras no período da aquisição da língua portuguesa*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1988. Tese (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.

A Propósito de Leitores e de Escribas

Dos diversos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio são extensões de sua visão; o telefone é a extensão de sua voz; em seguida, temos o arado e a espada, extensões de seu braço. O livro, porém, é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação.

Continuo imaginando não ser cego; continuo comprando livros; continuo enchendo minha casa de livros. Há poucos dias fui presenteado com uma edição de 1966 da Enciclopédia Brokhaus. Senti sua presença em minha casa – eu a senti como uma espécie de felicidade. Ali estavam os vinte e tantos volumes com uma letra gótica que não posso ler, com mapas e gravuras que não posso ver. E, no entanto, o livro estava ali. Eu sentia como que uma gravitação ansiosa partindo do livro. Penso que o livro é uma das possibilidades de felicidade de que dispomos, nós, os homens.

*Jorge Luis Borges
Cinco Visões Pessoais*

Em momentos felizes eu me dizia: eu também posso reunir pessoas em torno de mim, às quais narro e que também me escutam. Mas em vez de andar de lugar em lugar, sem nunca saber quem encontrarei, que ouvidos me ouvirão, em vez de viver da pura confiança na minha narrativa, compactuei com o papel.

*Elias Canetti
Vozes de Marrakech*

* Professora do Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP.

Tento, obediente, adaptar-me ao tema que me foi proposto: "Questões de alfabetização a serem consideradas no desenvolvimento dos professores iniciais". Mas o que dizer, sobretudo o que *escrever*, hoje, que seja ainda relevante para a compreensão dos múltiplos aspectos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita em uma sociedade complexa como a nossa? O que acrescentar, ainda, a essa discussão que não seja mera reprodução de reflexões já feitas, de preocupações já tematizadas?

Já disse Ortega y Gasset que a obra de caridade mais apropriada à nossa época é não publicar livros supérfluos. Neste momento da história da nossa cultura, em que um determinado segmento da sociedade, além de deter o poder conferido pela posse da escrita, possui a ilusão de que ela se faz, em algumas circunstâncias, absolutamente necessária, torna-se cada vez mais urgente definir – segundo critérios de relevância e pertinência – situações que, de fato, justifiquem o recurso ao discurso escrito. Ninguém deveria, em princípio, usar a escrita em vão. Muitos são aqueles, no entanto, que, capturados de forma inexorável nas malhas da escrita, esquecem-se do espaço mágico da oralidade e da eficácia dos seus múltiplos recursos para o estabelecimento de uma interlocução significativa.

Algumas vezes faz-se necessário, porém, falar para muitos interlocutores. Penso, por exemplo, nos interlocutores que ora constituo em leitores do texto que escrevo: os professores e formadores de professores são os meus muitos interlocutores virtuais com quem eu preferiria estabelecer um diálogo, tomado mais próximo pelo recurso à linguagem oral, mas que, devido às circunstâncias, podem apenas ser alcançados através do discurso escrito. Nesse contexto específico, em que o que está em discussão é a formação de professores, penso que há ainda reflexões pertinentes que se podem e devem fazer, *por escrito*, sobre leitura, escrita e alfabetização.

No que se segue, estarei tecendo algumas considerações a propósito de leitores e de escribas. Optei, assim, por "reescrever" o tema sugerido, de modo a tornar mais evidente a necessidade de discutir o uso que hoje é feito, pelos próprios professores, das atividades sociais de escrita e de leitura.

Chamo a atenção, inicialmente, para o fato de que, ao vincularmos explicitamente essas atividades à *alfabetização*, obrigamo-nos a tomar uma posição clara com relação ao sentido atribuído a esse termo, que pode se referir tanto ao processo de aquisição da representação escrita da linguagem (e, portanto, à *criança que se alfabetiza*, que constrói um saber sobre os usos e técnicas da escrita e da leitura), quanto às práticas institucionalizadas de ensino da base alfabética do sistema de escrita da língua (e, portanto, ao *professor alfabetizador*).

Dada uma ou outra interpretação (mas talvez dada particularmente a primeira, privilegiada pelas discussões sobre a pré-história da escrita e sobre a psicogênese da leitura/escrita feitas, por exemplo, por LURIA, 1928; VYGOTSKY, 1962, 1978; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), não me parece possível desvincular a reflexão sobre a criança que entra em contato com as atividades de leitura/escrita para sobre elas elaborar seu conhecimento, de uma reflexão sobre o lugar que têm efetivamente ocupado tais atividades – ambas comunicativa e cognitivamente importantes na nossa cultura – no cotidiano dos professores. Em outras palavras: se acreditamos que as crianças precisam perceber a eficácia das atividades de ler/escrever para, em um processo de objetivação gradual dessas atividades, sobre elas construírem seu conhecimento (cf. de LEMOS, 1984); se acreditamos, também, que o professor passa a ter o seu papel redefinido, a fim de desempenhar a importantíssima função de *mediador* desse processo de construção, cabe perguntar: em que medida terá esse professor condições de fazer uma *mediação eficaz* entre as crianças e as atividades de leitura/escrita, colocando à sua disposição dados relevantes para que elas possam continuamente elaborar e reelaborar suas hipóteses sobre essas atividades, se ele mesmo não tem a sua vida atravessada cotidianamente pela escrita e, *principalmente*, pela leitura?

Uma das *condições necessárias* – talvez a mais importante! – para que o professor possa assumir, com competência, seu papel de mediador entre a criança e o conhecimento que a ela caberá construir sobre leitura/escrita é a de que *ele seja um leitor*. Se o próprio professor não lê, se não sabe o que significa deixar-se constantemente seduzir pela magia dos livros, se nunca viveu a aventura da intertextualidade, como pretender que ele, professor, atribua algum significado à afirmação corrente de que “as atividades de leitura da criança devem ser, desde o início, significativas”? É fácil concordar com tal afirmação. Aliás, é justamente isso que vimos todos ritualmente fazendo, nas atuais discussões sobre o assunto. Difícil, no entanto, é levar a sério o que ela traz implícito: somente os verdadeiros leitores entendem realmente o que vem a ser uma leitura significativa.

Creio que todos os professores, e muito particularmente os professores das séries iniciais, aqueles que têm a seu encargo parte da responsabilidade de criar condições para que as crianças se deixem seduzir para todo o sempre pelos livros, deveriam sentir, pela leitura, a mesma paixão de Bastian, personagem de *A história sem fim* (ENDE, 1985):

A paixão de Bastian Baltasar Bux eram os livros.

Quem nunca passou tardes inteiras diante de um livro, com as orelhas ardendo e o cabelo caído sobre o rosto, esquecido de tudo que o rodeia e sem se dar conta de que está com fome ou com frio. . .

Quem nunca se escondeu embaixo dos cobertores lendo um livro à luz de uma lanterna, depois de o pai ou a mãe ou qualquer outro adulto lhe ter apagado a luz, com o argumento bem-intencionado de que já é hora de ir para a cama, pois no dia seguinte é preciso levantar cedo. . .

Quem nunca chorou, às escondidas ou na frente de todo mundo, lágrimas amargas porque uma história maravilhosa chegou ao fim e é preciso dizer adeus às personagens na companhia das quais se viveram tantas aventuras, que foram amadas e admiradas, pelas quais se temeu ou ansiou, e sem cuja companhia a vida parece vazia e sem sentido. . .

Quem não conhece tudo isto por experiência própria provavelmente não poderá compreender o que Bastian fez em seguida.

Olhou fixamente o título do livro e sentiu, ao mesmo tempo, arrepios de frio e uma sensação de calor. Ali estava uma coisa com a qual ele já havia sonhado muitas vezes, que tinha desejado muitas vezes desde que dele se apoderara aquela paixão secreta: uma história que nunca acabasse! O livro dos livros! (pp. 6-7).

Há muitos escritores que são, antes de tudo, leitores compulsivos. Seus escritos constituem-se, assim, em espaço onde o que se tematiza, de várias maneiras, é a própria leitura. Remeto, aqui, o leitor, a apenas alguns desses autores. Através deles é possível conhecer muitos outros e descobrir, assim, o verdadeiro sentido da intertextualidade, dos textos que remetem a outros textos, que remetem a outros textos, que remetem a outros textos, e assim por diante, em histórias sem fim . . . A aventura aqui sugerida pode muito bem começar pela leitura de Jorge Luis BORGES. Difícil escolher um, dentre todos os seus livros, mas *Sete noites* pode ser um bom começo, até porque o título já remete às *Mil e uma noites*, leitura imprescindível! A edição brasileira de *Sete noites* é de 1983. Uma continuação possível é a leitura de Italo CALVINO (1982) e de Umberto ECO (1984, 1985). ECO, ao descrever o que foi o processo de construção de *O nome da rosa*, faz uma observação que merece citação neste texto:

*Redescobri (...) aquilo que os escritores sempre souberam
(e tantas vezes disseram): os livros falam sempre de outros
livros e toda história conta uma história já contada. Isso já sabia
Homero, já sabia Ariosto, para não falar de Rabelais
ou Cervantes. (1985, p. 20)*

Existem, pois, muitos caminhos para a descoberta do fato de que, como diz ECO, “Só se fazem livros sobre outros livros e em torno de outros livros”. Todo livro, neste sentido, é uma epígrafe.

Sei que tenho, a propósito de leitura, uma visão apaixonada e radical. Não consigo imaginar a vida sem os livros. Muitos poderão dizer, é claro, que não é realista, no contexto nacional, esperar que os professores leiam. Dirão que eles não têm condições econômicas para comprar livros, que não têm tempo disponível para a atividade de leitura etc. etc. etc. Prefiro, porém, não renunciar à minha utopia: a existência, algum dia, de muitos professores leitores, de muitas e muitas crianças apaixonadas por livros, como a personagem criança Bastian Baltasar Bux. Essas crianças, na minha visão utópica, serão aquelas que saberão, mais tarde, discriminar, a partir das muitas leituras feitas, situações de sua vida que justificarão a produção de uma *escrita* significativa.

Em suma: as desculpas que os professores aprenderam socialmente a dar para o fato de não lerem são tão perfeitas, que prefiro acreditar que elas fazem parte de algum maquiavélico plano que objetiva dificultar, em nossa cultura, o acesso aos livros e aos mundos que eles desvendam. Os professores leitores não dependeriam tanto assim das “receitas de ensinar”, dos manuais didáticos, do discurso autoritário de “especialistas” em educação... Os verdadeiros leitores costumam ser dotados de espírito crítico e autonomia de reflexão. Será que professores independentes, do ponto de vista intelectual, *de fato* interessam à nossa sociedade?

Era isso, em síntese, que eu pretendia dizer, aqui, a propósito de professores leitores e de crianças leitoras. É preciso, agora, dizer algo a propósito de escribas.

Não escolhi por acaso o termo escriba. Se o fiz, foi porque, ao contrapor a atividade de ler à atividade de escrever, pretendo enfatizar algo que já mencionei no início deste texto: a necessidade de evitar atos de escrita irresponsáveis e supérfluos. Qualquer ato de escrita deve ser sempre revestido de uma significação inerente à própria situação que o produz, significação esta que também estará inscrita no *texto*, produto final dessa atividade, como marca das condições de produção que o geraram. Penso que o termo *escriba* traduz bem a solenidade de certos momentos em que se produz escrita. É claro que a escrita, atualmente, cumpre em nossas vidas uma série de funções meramente instrumentais, no sentido mais pragmático do termo. Não me refiro aqui, entretanto, a esses vários momentos em que a escrita já passa quase despercebida no nosso cotidiano social. Refiro-me, particularmente, àqueles momentos em que a sociedade ainda recorre aos seus escribas, representados como aqueles que detêm a posse da técnica e do saber institucionalizados sobre a escrita.

Nas culturas em que a atividade de escrever é muito pouco difundida, a figura do escriba é muito concreta. É ele que, a pedido e mediante pagamento, transpõe para o papel a intenção de escrita alheia. Ele escreve cartas, preenche formulários, produz declarações, redige contratos. Elias CANETTI, em uma belíssima passagem do seu livro *Vozes de Marrakech* (de onde retirei uma das epígrafes deste texto), contrapõe as figuras do narrador e do escriba ao relatar, em tom emocionado, a solenidade com que cada um desempenha seus papéis sociais, em um mercado marroquino. Será que não existem, também entre nós, os narradores e os escribas? Será que a atividade de escrever está hoje tão generalizada, em nossa cultura, que o papel social do escriba perdeu sua função? Acredito que não. Na verdade são também poucos, dentre nós, aqueles que têm autonomia de escrita. Também nós possuímos os nossos escribas, em um sentido que procurarei precisar melhor a seguir.

Em uma sociedade complexa como a nossa é necessário, em primeiro lugar, distinguir situações culturais em que as atividades de escrita que ficarão sob responsabilidade dos escribas serão de natureza diferente. Encontramos, no Brasil, tanto o escriba de praça ou mercado (aquele que coloca no papel, por exemplo, muitas vezes com caligrafia, ortografia e forma “vacilantes”, uma carta que algum migrante de São Paulo quer remeter a parentes nordestinos, ou uma mensagem escrita de agradecimento por uma cura, que algum devoto pretende deixar, juntamente com seu ex-voto, na sala de milagres de um santuário), como o escriba de escritório (e o próprio termo, aqui, traz uma referência etimológica, da qual quase não nos apercebemos mais, ao ato de escrever). São estes últimos, talvez, os escribas da sociedade moderna. São eles que, vivendo no seio de um segmento da sociedade que já adquiriu autonomia de escrita para finalidades mais pragmáticas (preenchimento de formulários e cheques, escrita de cartas e bilhetes, de listas de compras, de receitas . . .), têm agora a responsabilidade social pela produção de atos de escrita mais elaborados e com uma função mais evidentemente intelectual. O que escrevem os escribas modernos? Deixando de lado a escrita cartorial, que a nossa sociedade continua a produzir em quantidade espantosa, e que justificaria uma discussão à parte, eu diria que aos escribas modernos cabe a tarefa de produzir os textos para leitura, basicamente. São eles que se ocupam, hoje em dia, da produção diferenciada desses textos: jornais, revistas, trabalhos acadêmicos, livros de natureza vária . . . São esses escribas, portanto, que continuam a criar e recriar os textos que por sua vez garantem a continuidade do espaço da leitura.

O meu leitor poderia (deveria!), a esta altura, estar se perguntando sobre a razão da inclusão dessas considerações sobre escribas, em um texto que tem como motivo primeiro discutir a relação entre as atividades de leitura e de escrita e a alfabetização. Ora, o motivo me parece evidente. É necessário entender qual é o espaço ocupado pela escrita na vida do professor e que espaço poderá ela vir a ocupar na vida das crianças.

Retomemos, pois, o fio da nossa meada. Estamos às voltas com a questão da formação do professor que deverá mediar a construção da escrita e da leitura por parte das crianças. Sobre leitura, já afirmei que um professor que não é um leitor apaixonado dificilmente conseguirá criar condições para que seus alunos também se apaixonem pelos livros. Mas que conhecimentos sobre os usos e técnicas da escrita deve o professor possuir para desempenhar com competência o seu papel? A resposta a esta pergunta está, neste contexto, vinculada a uma outra indagação: que conhecimentos terá que elaborar a criança sobre a representação escrita da linguagem, além da aprendizagem da sua base alfabética? Ela deverá elaborar, sem dúvida, a diferenciação entre as várias situações e contextos em que a escrita é socialmente produzida. Deverá, portanto, construir um conhecimento sobre as diversas funções sócio-culturais da atividade de escrever. Tal conhecimento parece ser fundamental para que a criança saiba decidir quando, para ela, se faz necessário e significativo escrever e para que ela aprenda que, ao escrever, deverá se adaptar às formas e convenções sociais que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos.

É importantíssimo que o professor perceba o quanto é ingênuo supor que todos os seus alunos, uma vez de posse da chave para a escrita alfabética do português (a compreensão do valor de representação do seu conjunto de vinte e três símbolos que permitem a escrita de qualquer texto), passarão suas vidas escrevendo . . . Poucos, na verdade, o farão e, em muitas situações características de contextos sócio-econômicos específicos, pode-se mesmo afirmar que praticamente nenhuma das crianças das séries iniciais fará tal opção. A escrita, para muitos, será sempre uma atividade tipicamente escolar. Perdurará, enquanto atividade regular, apenas enquanto durar o período de permanência na escola, após o que passará a ter uma função meramente episódica na vida dessas pessoas. Para a maioria dos professores, a escrita também se constitui em atividade vinculada, quase que exclusivamente, às suas funções docentes: elaboração de exercícios e planos de aula, preenchimento de formulários e confecção de relatórios para atender à burocracia do sistema escolar.

Ninguém coloca em dúvida a necessidade de se criarem as melhores condições possíveis, na escola, para que todas as crianças tenham acesso aos dados sobre a escrita. Queremos que todas aprendam a sua técnica e os seus usos. Mas será que nosso objetivo maior, ao estimular a descoberta sobre o funcionamento da escrita, não deveria ser facilitar o acesso ao mundo dos livros? Penso que é importante que reflitamos sobre essa questão. A escola tem dado muita ênfase à escrita, ao estimular um uso às vezes puramente mecânico dessa atividade, como se o seu objetivo primeiro fosse o de formar multidões de escribas. Na sociedade não existe espaço, no entanto, para tantos escribas assim! Aqueles que, dentre os nossos alunos, venham a ter motivação e condições para dedicar a vida à escrita, certamente o farão, independentemente de eventuais percalços. Por outro lado, por que não imaginar, pelo menos em tese, que cada criança que descobre a escrita é um leitor em potencial, que aguarda apenas a oportunidade de se deixar seduzir pelos livros? A mediação de um professor que é um verdadeiro leitor se torna, nesse momento, fundamental. Por quê? Ora, porque os leitores apaixonados fascinam e seduzem quando falam de livros!

Algumas outras observações se fazem ainda necessárias a propósito da escrita na escola. Uma vez estabelecidas as diferenças entre os contextos sociais de uso da leitura e da escrita, e ainda que se estabeleça a leitura como atividade prioritária do ponto de vista da maioria dos indivíduos, ao professor caberá sempre mediar, na escola, a aquisição, pelas crianças, da representação escrita da linguagem, pelos motivos já expostos acima. Há um momento, nessa mediação, em que o professor pode viver situações em que as crianças pedem que ele seja o escriba de suas intenções de escrita. Esse momento me parece importantíssimo e costuma, infelizmente, ser muito pouco explorado na escola. Existem belíssimos exemplos, no entanto, de sofisticados exercícios de elaboração lingüística feitos por crianças que ditam textos para serem escritos. O professor, ao assumir o papel de escriba da criança que já quer escrever, mas que se dá conta de que não dispõe ainda dos conhecimentos técnicos necessários para escrever "como os adultos", pode aprender muito, nessa situação, sobre as hipóteses que essa criança elabora sobre as relações entre linguagem oral e linguagem escrita. A forma que assume uma história ditada por uma criança para ser escrita é reveladora, aliás, do grau de contato que ela já teve com histórias escritas, através de leituras que ouviu.

Da mesma forma que, para despertar a paixão pelos livros, o professor precisa ser um leitor, para favorecer a aprendizagem da escrita ele precisa conhecê-la bem, em muitos sentidos. Assim, além de saber sobre os seus usos específicos, ele precisa conhecer, também, os seus aspectos formais. Para isso, precisará dominar muito mais do que a convenção ortográfica que regulamenta o uso alfabético das letras. Precisar saber, além das diferenças entre as estruturas da linguagem oral e as estruturas da escrita, as razões que as explicam. Precisar saber, além das próprias convenções, as razões sociais que as justificam. Somente assim poderá criar situações em que a criança conseguirá perceber como problemáticas, e portanto possíveis de reelaboração, as suas propostas iniciais de escrita. Sabe-se que essas propostas freqüentemente refletem hipóteses sobre o uso das letras e sobre a escolha das estruturas lingüísticas que, embora lógicas, constituem-se em soluções idiossincráticas e variáveis e refletem, em alguns momentos, a transposição direta de estruturas orais para o texto escrito (cf. Abaurre e Cagliari, 1985; Abaurre et alii, 1986; Abaurre, 1987a, 1987b). Para que a criança sinta a necessidade de se adequar a uma convenção ortográfica socialmente compartilhada e a uma *forma* de escrever diferente da fala, é importante que ela esteja sendo acompanhada por um professor que vê com clareza a questão da convencionalidade da escrita, a natureza da relação que ela mantém com o discurso oral e que saiba separar o momento da construção da *base alfabética* do sistema de escrita do português, da construção do conhecimento sobre a própria convenção que regulamenta o uso desse sistema de escrita, nos vários níveis. Ele terá que entender a diferença entre a criança já alfabetizada, no sentido aqui definido, e a criança que já começa a dominar a ortografia convencional e a diferenciar as estruturas da fala das estruturas da escrita, nos textos que ela produz. Deverá saber

também que o processo de aquisição das convenções e estruturas lingüísticas específicas das várias manifestações da modalidade escrita é muito mais lento e está muito mais diretamente vinculado a um uso efetivo das atividades de ler/escrever, uma vez que as convenções, como o próprio nome indica, são arbitrárias. Se, por um lado, pode-se dizer que, na grande maioria dos casos, as crianças precisam de muito pouco tempo de contato com a escrita para descobrir as bases do seu funcionamento enquanto sistema simbólico, por outro, constata-se que o processo de aprendizagem do conjunto de convenções que regulamentam o uso social desse sistema dura o tempo da vida dos indivíduos.

Em termos de mediação a fazer entre a criança e a construção da escrita, eu diria, portanto, que o professor, muito mais do que um escriba, no sentido anteriormente definido, deveria ser um pesquisador da escrita. Deveria buscar compreender não só os aspectos formais e funcionais do sistema de escrita em uso na sociedade da qual faz parte, mas também o raciocínio que está por trás das hipóteses iniciais de escrita dos seus alunos, que, embora se afastem da forma convencional, revelam, quando entendidas, uma lógica cristalina. É condição necessária, pois, para que o professor tenha competência para *interpretar* as propostas de escrita dos seus alunos que ele seja um pesquisador e conhecedor da representação escrita da linguagem e das relações que ela mantém com o texto oral. Apenas desta forma ele conseguirá atribuir significação a essa escrita inicial e criar situações que levem seus alunos a negociar a construção da própria convencionalidade.

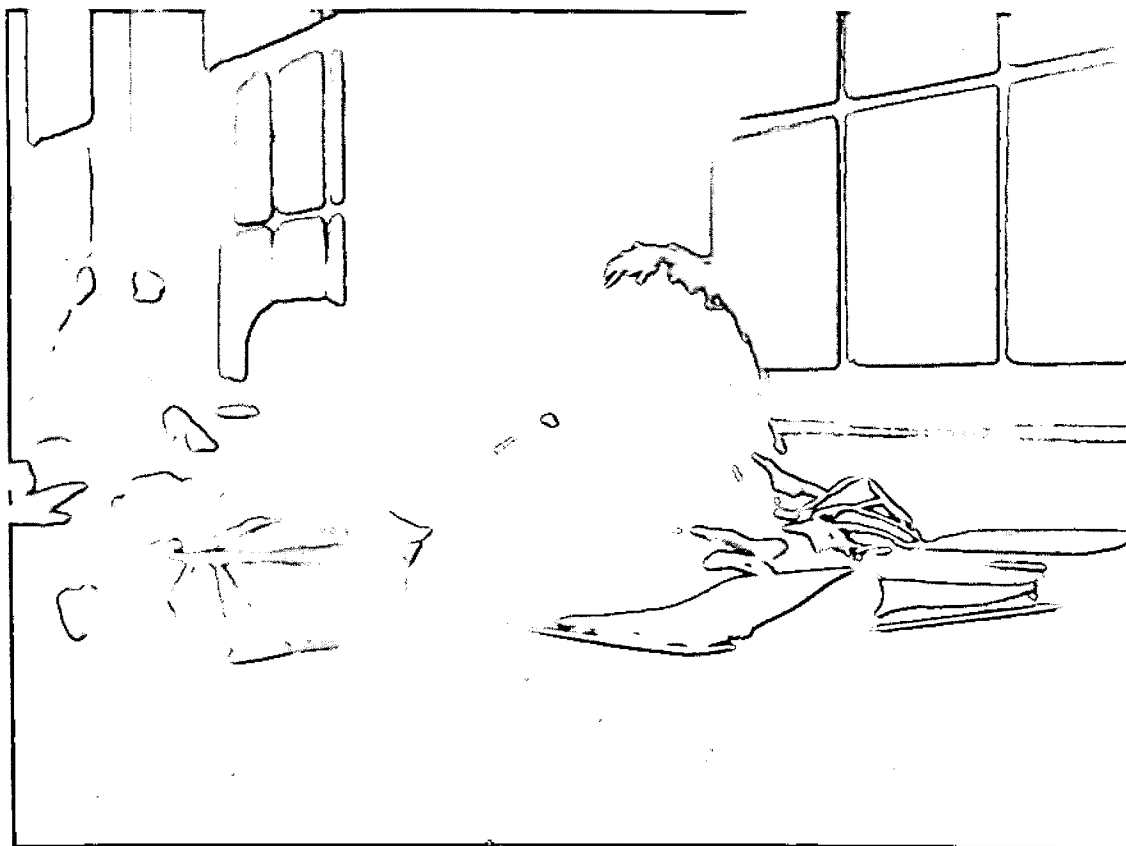
Este texto poderia prosseguir ainda por muitas e muitas páginas. Seria necessário e oportuno, por exemplo, mostrar em que sentido, exatamente, se afirma que o professor deveria conhecer bem as relações entre as estruturas da linguagem oral e da linguagem escrita e a maneira como tal conhecimento se reflete positivamente no seu papel de mediador. Para isso, porém, seria necessário um espaço muito maior do que aquele de que disponho aqui. Impossível desenvolver, em poucas páginas e sem o auxílio de dados ilustrativos, uma reflexão compreensível sobre as marcas específicas de coesão e coerência no discurso oral e no discurso escrito. Impossível, também, demonstrar em tão pouco espaço como, no discurso oral, nem sempre expressamos nossas necessidades de adjetivar e adverbializar o que dizemos através do uso de *palavras* específicas. Usamos muitas vezes, simultaneamente ou não, entoação, intensidade, duração de segmentos e outros recursos fonéticos para traduzir modificações e nuances de significado que na escrita deverão ser expressas através de adjetivos ou advérbios lexicalizados.

As implicações daquilo que tentei, no parágrafo anterior, apressadamente formular são óbvias. Sugerem-se aí questões que merecem discussão muito mais aprofundada, porque remetem diretamente a um conhecimento que a criança, aprendiz da escrita, deverá elaborar para poder transitar com tranquilidade dos usos orais para os usos escritos da sua língua. Mais uma vez, cabe a pergunta: como pode o professor, que não conhece a relação entre as estruturas orais e as estruturas escritas, mediar o processo de elaboração, pela criança, da diferença entre falar e escrever?

Deixo essas questões, aqui tematizadas, como pretextos para futuros textos. Agora é tempo de concluir este texto. Tenho à minha disposição dois finais alternativos. Eu poderia, por exemplo, fechar as minhas considerações em torno de crianças e professores, de leitores e de escribas, dizendo que não há esperanças para uma escola como a nossa, onde se constata que a grande maioria dos professores muito pouco conhece sobre a escrita e, sobretudo, não lê. Este final se justificaria pelo fato de eu ter apontado o conhecimento profundo da escrita e a paixão pela leitura como condições necessárias para que o professor desempenhe, de forma competente e eficaz, seu papel de mediador entre a criança e as atividades de leitura/escrita. Prefiro, no entanto, que o meu ponto final seja diverso e menos pessimista.

Concluo, pois, dizendo que o sentimento de urgência que hoje nos move a discutir a formação do

professor, além de muito positivo, nos obriga a formular com clareza a concepção de *formação* que assumimos. Se acreditamos que o professor em formação vive também um processo de aprendizagem, somos forçados a conceder-lhe o direito ao tempo necessário *para que ele construa a sua aprendizagem sobre o processo de aprendizagem dos alunos*. Afinal, não faz nenhum sentido pretender *ensinar ao professor*, em pouco tempo, como uma criança aprende. Tal descoberta pertence a ele e depende de um sem-número de fatores que podem facilitá-la, acelerá-la e – por que não reconhecê-lo? – até mesmo impedi-la, em muitos casos. Vamos dar tempo e condições, pois, para que cada professor estabeleça uma relação pessoal com a escrita e com a leitura. Quem sabe se, durante esse processo, muitos deles não se apaixonarão, também, pelos livros? ...



AS REFERÊNCIAS

Livros sobre livros:

BORGES, Jorge Luis. 1983. Sete Noites. São Paulo: Max Limonad.

_____. 1985. Cinco Visões Pessoais. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

CALVINO, Italo. 1982. Se um Viajante numa Noite de Inverno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

CANETTI, Elias. 1987. Vozes de Marrakech. Porto Alegre: L & PM.

ECO, Umberto. 1984. O Nome da Rosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. 1985. Pós-escrito ao Nome da Rosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

ENDE, Michael. 1985. A História sem Fim. São Paulo: Martins Fontes/Editorial Presença.

Outros textos:

ABAURRE, M.B.M. & L.C. Cagliari. 1985. Textos espontâneos na 1.^a série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. CADERNOS Cedes, 14, 25-29.

_____. et alii. 1985. Leitura e Escrita na Vida e na Escola. Leitura: Teoria & Prática, 4(6), 15-26.

_____. (1987a). O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? Estudos Linguísticos, XIV, 129-135.

_____. (1987b). Linguística e Psicopedagogia. In B. Scoz, E. Rubinstein, E. Rossa & C. Barone (orgs.). Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. (pp. 186-216). Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, E. & A. Teberosky. 1979. Los Sistemas de Escritura en El Desarrollo del Niño. México: Siglo Veintuno Editores.

DE LEMOS, C. 1984. Teorias do déficit e teorias da diferença. Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. Brasília: ME/INEP.

LURIA, A.R. 1978. The Development of Writing in the Child. Soviet Psychology, XVI (2), 65-114.

VYGOTSKY, L.S. 1962. Thought and Language. Cambridge, MA: MIT/Wiley.

_____. 1978. Mind in Society: the development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (orgs.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

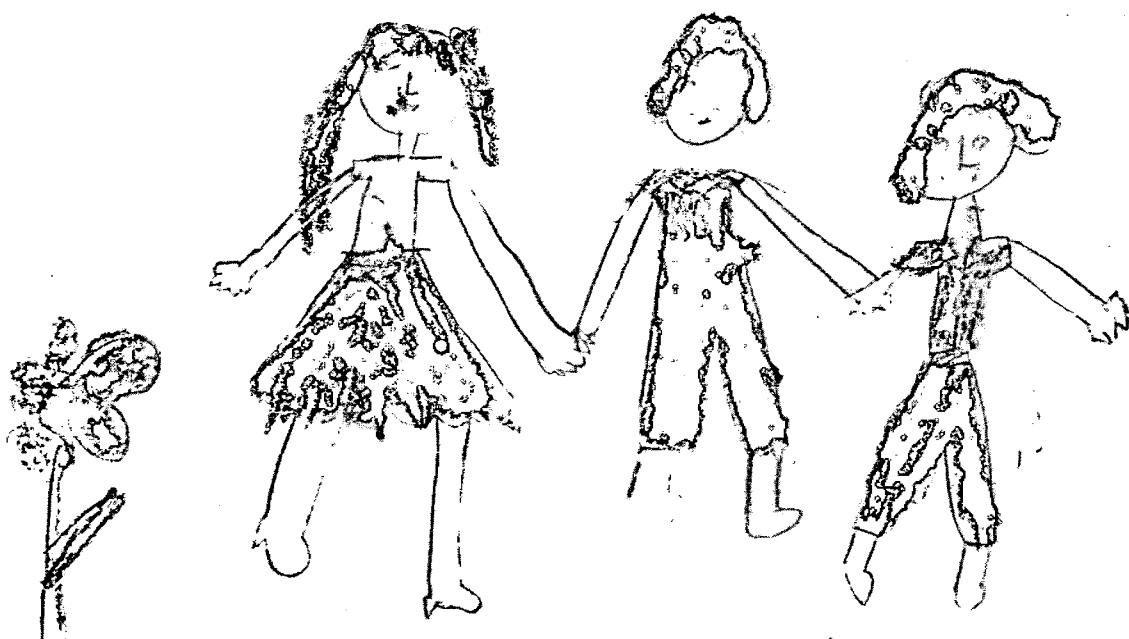
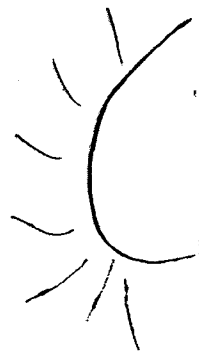
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Jorge Luis. *Cinco visões pessoais*. Brasília, Ed. Univ. de Brasília, 1985.
- _____. *Sete noites*. São Paulo, Max Limonad, 1983.
- CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.
- CANETTI, Elias. *Vozes de Marrakech*. Porto Alegre, L & PM, 1987.
- ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Pós-escrito ao nome da rosa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- ENDE, Michael. *A história sem fim*. São Paulo, Martins Fontes / Editorial Presença, 1985.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintuno Editores, 1979.
- GNERRE, M. et alii. Textos espontâneos na 1ª série; evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. *Cadernos Cedes*, São Paulo, (14): 25-29, 1985.
- _____. Leitura e escrita na vida e na escola. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, 4 (6): 15-26, dez. 1985.
- _____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *Estudos lingüísticos*, (14): 129-135, 1987 (a).
- _____. Lingüística e Psicopedagogia. In: SCOZ, B. et alii. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p. 186-216.
- LEMOES, Cláudia T.G. de. Teorias de diferença e teorias do déficit; reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, São Paulo, 1983. *Anais do...* Brasília, INEP, 1984.
- LURIA, A.R. The Development of writing in the child. *Soviet Psychology*, 16 (2): 65-114, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Cambridge, Ma: MIT/Wiley, 1962.

Sueli

Desenho da Família

9/11/87



Sueli de Paula — 7 Anos

Programa do Minicurso
5 a 8.7.88

5/7/88

ABERTURA

- PROF^a GISELA WAJSKOP FRANÇA
Gerente de Atualização Profissional da FDE

PALESTRA

TEMA:

"A formação de professores de 1ª à 4ª série, a partir de 1930"

- PROF^a DRA. TIRSA REGAZZINI PERES
Professora de História e Filosofia da Educação
Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação
UNESP – Campus de Araraquara

DEBATE COM OS PARTICIPANTES

Reunião de acompanhamento da programação e da execução dos planos de ampliação das atividades do Centro de Debates, nas DREs e DEs.

Coordenação dos grupos:

- TÉCNICOS DA GERÊNCIA DE ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

ENCERRAMENTO

6/7/88

Grupos de estudos sobre princípios norteadores de processos de desenvolvimento de educadores em serviço.

Coordenação dos grupos:

- TÉCNICOS DA GERÊNCIA DE ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

PAINÉIS

TEMA:

"ALFABETIZAÇÃO: o cotidiano escolar dos profissionais de ensino"

Coordenação dos grupos:

- PROF^a DRA. SONIA PENIN
Professora de Metodologia da Educação
Faculdade de Educação – USP/SP
- PROF^a BEATRIZ CARDOSO
Pedagoga – Assessora da Diretoria Técnica da FDE
- PROF^a MARIA DA GRAÇA AZENHA BAUTZER SANTOS
Componente da Equipe de Alfabetização do DEPLAN
Secretaria da Educação da Prefeit. Munic. de São Paulo
Mestranda pela FEUSP

ENCERRAMENTO

7/7/88

MESA-REDONDA

TEMA:

"Questões da alfabetização a serem consideradas no desenvolvimento dos professores das séries iniciais"

- PROF^a LAIR LEVI BUARQUE
Pesquisadora em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco
- PROF^a DRA. BERNADETE ABAURRE
Professora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP

Coordenação:

- PROF^a GISELA WAJSKOP FRANÇA
Gerente de Atualização Profissional

DEBATE COM OS PARTICIPANTES

MESA-REDONDA

TEMA:

"Desenvolvimento do pessoal docente das primeiras séries do 1º grau: impasses e alternativas"

- PROF^a DRA. LIGIA CHIAPPINI MORAES LEITE
Livre-Docente em Teoria Literária e Literatura Comparada – USP/SP
- PROF. JOSÉ CERCHI FUSARI
Mestre em Educação – PUC/SP

DEBATE COM OS PARTICIPANTES

Coordenação:

- PROFª MARIA APARECIDA PIPPA DE AZEVEDO
Coordenadora do Centro de Debates Educacionais/FDE

ENCERRAMENTO

8/7/88

Reunião de grupos para proceder à avaliação do minicurso e à programação do acompanhamento das ações a nível das DREs e DEs.

ENCERRAMENTO

Relação dos Participantes

DRE/DE	NOME	DRE/DE	NOME
DRE-ARAÇATUBA		TUPÃ	NEUSA MARIA RASI MOLLIÇA
ARAÇATUBA	WILMA DA SILVA GENOVA	DRACENA	MARIA DA GRAÇA DE M. BERETTA
ARAÇATUBA	NEYDE AP. MATTAR AVEZUM	OSVALDO CRUZ	ANITA ALCOBA PINTÃO
ARAÇATUBA	CLEUSA CASTILHO P. FRANCO		
ARAÇATUBA	NEUZA CLEMENTINA R. NUNES	DRE-P. PRUDENTE	
ANDRADINA	NARZIRA ZANELATO DO LAGO	P. PRUDENTE	DORLEI AP. M. GEREMIAS
BIRIGÜI	HELENA BAGGIO CARETA	P. WENCESLAU	MARIA ANTONIETA F. PADILHA
PENÁPOLIS	APARECIDA ROEDA G. ZAMBROSI	P. WENCESLAU	MARIA MERCEDES DE LIRA RUBIRA
PENÁPOLIS	DALVA DE LIMA FERREIRA	RANCHARIA	SILVIO DE LIMA ROCHA
P. BARRETO	IVONE JUNS G. COELHO	S. ANASTÁCIO	ERIKA ALICE FURTWÄENGLER
GAL. SALGADO	ELZA VIGETA CASTILHO	M. PARANAPAN.	AQUEMI MORIYAMA CANEVARI
		M. PARANAPAN.	MARIA JOSÉ DO N. FERNANDES
DRE-BAURU		ADAMANTINA	ENY TEREZINHA GAZZONI
LINS	LURDES MARIA PRUDENTE DA S. MORAES	REGENTE FELJO	MARIA EDITHE SEVERO LINS O. LIMA
DRE-CAMPINAS			
1º CAMPINAS	ALDA LUCIA LOUZADA DIAS	DRE-RIB. PRETO	
2º CAMPINAS	MARIA CÉLIA TEIXEIRA DE ANDRADE	RIB. PRETO	HELENA TÁCIO DE SIQUEIRA
2º CAMPINAS	JULIETA MARTINS JORGE DE MORAES	JABOTICABAL	MARIA HELENA MARTINEZ
3º CAMPINAS	DIRCE COSTA ZANOTTA	S.J. BARRA	VERA ELISA FURLAN DENIPOTE
3º CAMPINAS	NEIDY GOMES F. BENTO	SERTÃOZINHO	NEUSA R. DOS SANTOS
CASA BRANCA	MARIA LUIZA LONGO		
JUNDIAÍ	ARCIRA NOGUEIRA BITTAR	DRE-REGISTRO	
JUNDIAÍ	MARIA IGNES NIERO	REGISTRO	WILMA LUCIA B. MAEJE
JUNDIAÍ	MARIA APARECIDA MEZZALIRA GOMES	REGISTRO	MARIA TEREZA R.B. NASCIMENTO
LIMEIRA	CATARINA MARIA DAS DORES J. DUARTE	REGISTRO	GILDA K. GUEDES
SUMARÉ	MAGDA AP. DE OLIVEIRA	MIRACATU	ELISA YOSSIE AKAMINE
SUMARÉ	CLEUSA AP. BARONI	DRE-SANTOS	
PIRASSUNUNGA	MARIA DE LOURDES LEAL MURAD	SANTOS	ORLINEA RODRIGUES A. BARBERA
BRAG. PAULISTA	DEISE AP. D.M.P. DE OLIVEIRA	GUARUJÁ	NILZA MARIA BARBOZA
		SÃO VICENTE	DIRCE CLÉIA MALHEIROS
		SÃO VICENTE	IRACEMA R.S. MARTINEZ
DRE-MARÍLIA			
MARÍLIA	EDERSON TAVARES	DRE-S.J. CAMPOS	
ASSIS	DIVA LEA B. DA SILVA	S. J. CAMPOS	MARIA DE LOURDES DE A. NOGUEIRA
GARÇA	DAGOBERTO BUIM ARENA	CARAGUAT.	DIVA CARVALHO DOS S. GUIMARÃES
MARÍLIA	MARILICE MERCHAN GIAXA	CARAGUAT.	MARIA ZELIA B.M. ALVIM
OURINHOS	MARIA SILVIA C.G. POYAY	CRUZEIRO	CLARICE CALDERARO COTRIM
S.C. RIO PARDO	MARIA ENID G. CATALANO	GUARATINGUETÁ	DALVA RAQUEL C. DO NASCIMENTO

DRE/DE

NOME

DRE/DE

NOME

GUARATINGUETÁ MARIA LÚCIA DE A.C. RAMOS
 JACAREÍ ANA MARIA DOS REIS TAINO
 PINDAMONHAN. MARIA CRISTINA SOARES M. ASSIS
 S. J. CAMPOS RITA REGINA DOS S. FERREIRA
 TAUBATÉ TEREZINHA DE ARAÚJO LOPES RICO
 TAUBATÉ REGINA MARY C. REIS

DRE-S.J.R. PRETO
 S. J. RIO PRETO FLÁVIA PEREIRA VALÉRIO
 CATANDUVA ROSA MAGALI F. MESTRINELLI
 FERNANDÓPOLIS DARCI AP. DA S. MARIN
 FERNANDÓPOLIS DAISY LINEY M. BERTOLUZO
 JALES ELIDIA DE SOUZA GALDEANO
 JOSÉ BONIFÁCIO REGINA M. CISCONE BROGIN
 M. APRAZÍVEL MARIA DO ROSÁRIO C. LAGUNA
 NOVA GRANADA MARIA IGNEZ SONEGO DE PAULA
 N. HORIZONTE MARILDA M.T. PALHARES
 NHADEARA MARIA ANTONIETA PIRONDI
 OLÍMPIA NAIR FIORIN VICENTE
 S. FÉ DO SUL MARIA CLEUZA T. PAZIM
 S. J. RIO PRETO MARIA ROSA R. CISCONI
 S. J. RIO PRETO MERLY MARIA GARCIA DINIZ
 S. J. RIO PRETO TELMA ANTONIA M. VIEIRA
 VOTUPORANGA BENHUR AP. DE PAIVA
 VOTUPORANGA IRENE LOPES DA SILVA CAMARGO

DRE-SOROCABA
 SOROCABA MARIA AP. PIRES GIAMPAOLI
 BOTUCATU ANTONIO DA SILVA ANDRADE
 ITAPETININGA LUZIA HELENA DO A. BERGAMIM
 ITAPEVA NELI CORDEIRO DE MIRANDA FERREIRA
 ITAPEVA ANA TEREZA DE A. CAMARGO
 ITU MARIA DO CARMO C. FRAGNANI
 ITU JOSÉ EDUARDO DE C. PRESTES
 SOROCABA EUNICE SAMPAIO CARDOSO
 SOROCABA MIRIAM GABARDO STROKA
 VOTORANTIM ODILA AMÉLIA VEIGA

DRECAP 1
 DRECAP 1 IZAIR DA COSTA RIZZETO
 1º DE SUELY AMICI P. LIU
 1º DE LUIZA MARIA P. OLIVEIRA
 3º DE ZULEIKA POMCHIROLLI
 3º DE MARIA IVETE MARTINI
 3º DE MARIA LUCIA VIEIRA LIBOIS
 4º DE LEILA VALLES ROCHA

DRECAP 2
 5º DE MARIA DE LOURDES A. GOMES
 6º DE DINÉIA HIPÓLITO
 6º DE RENY GUIMARÃES
 6º DE ELIENE BONETTI
 7º DE ANESIA PRAVATO CUSSIGH
 8º DE MARIA CÂNDIDA DE SOUZA
 8º DE KEIKO KOSEKI
 9º DE DIRCE V.M. DE OLIVEIRA

10º DE ILDA TROVA DO NASCIMENTO
 11º DE MARIA TEREZINHA F. DA COSTA
 11º DE CLAUDETE B. PEREIRA

DRECAP 3
 DRECAP 3 MARIANA G. ZIMMERMAN
 12º DE NEIDE SANT'ANNA M. DOS SANTOS
 12º DE MAGDALENA USSUI
 12º DE Mª LUCIA DE ALMEIDA
 12º DE Mª ROSA DA SILVA
 13º DE GENI DE OLIVEIRA RAMOS
 14º DE ROSEGLEYDE DE SOUZA ROCHA
 15º DE WALDECI NEGRIZOLI
 16º DE MARIA ESTELA ZIROLDO
 16º DE ANITA LOPES PAIVA
 17º DE MARIA CAROLINA CÍCERO DE SÁ
 18º DE MARIA IRENE VASCONCELOS BUSOTO
 19º DE CELINA MARIA AREDES DE FARIA
 19º DE MARIA OZELIA M.F. DE SOUZA
 20º DE HELGA M. GABERZ SCHWARZ

DRE 4 NORTE
 DRE 4 NORTE JOSEFINA CÂNDIDA FORNI
 CAIEIRAS TELMA TENÓRIO DE ASSUNÇÃO
 1º DE GUARULH. SILVIA FURTADO SIMÃO
 2º DE GUARULH. CLEUSA S.B. ARABATZOGLOU

DRE 5 LESTE
 DRE 5 LESTE LENI GOMES MAGI
 MOGI CRUZES ANA MARIA REZENDE
 MOGI CRUZES ROSEMARY ROGGERO
 SUZANO ROBERTO MASCHIATTO
 ITAQUAQUECET. MARIA HELENA DE SOUZA

DRE 6 SUL
 DRE 6 SUL CARMEM SILVIA B.C. MESQUITA
 DIADEMA MARINA RANIERI CESANA
 MAUÁ ELIZABETH CASELLATO
 MAUÁ VERA LÚCIA E. NASCIMENTO
 1º DE S. ANDRÉ TIRZA PEREIRA GUIMARÃES
 1º DE S.B.C. MARIA JOSÉ PICERINI REDÍGOLO
 2º DE S.B.C. DEZOLINA DOS SANTOS MALACHIAS
 2º DE S.B.C. RAQUEL FRAZÃO BRUNELLI
 2º DE S.B.C. CLAUDINE SANCHES
 S. C. SUL LUZDIVINA RAMOS PAZOS
 R. PIRES ROSALINA NAIR CARRASQUEIRA

DRE 7 OESTE
 DRE 7 OESTE SETSUKO TAMINATO
 CARAPICUÍBA ADELINA SILVA CORREA
 CARAPICUÍBA ANA TEREZA DINIZ
 OSASCO LEA AP. DEZOTTI DE MORAES
 TABOÃO SERRA NEUSA AP. RAMOS
 TABOÃO SERRA AULENIR ALVES MIRANDA
 ITAPEC. SERRA ISaura Mª FUCCI PIÃO

RESENHA

BRENNER, Teresinha de M.. *Linguística Aplicada ao Manual de Alfabetização*. Florianópolis, Editora da UFSC.

Resenhado por: Maria Bernadete M. Abaurre
(Universidade Estadual de Campinas)

Discussões sobre alfabetização já incorporam, há algum tempo, o ponto-de-vista da Linguística, que pode e deve se pronunciar sobre a aquisição da escrita e da leitura no sentido de: 1) contribuir para que esse momento seja mais tranqüilo para a criança; 2) propiciar um melhor entendimento de questões inerentes à própria ciência da linguagem, relativas às semelhanças e diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita, e à elaboração de representações, por parte das crianças, sobre as categorias e relações de sua língua nativa. As primeiras produções escritas das crianças, particularmente as espontâneas, constituem-se em *locus privilegia*do para o exame de tais questões, uma vez que o contato com a escrita estimula e até certo ponto determina a objetivação da linguagem.

Teresinha Brenner, ao escrever *Linguística Aplicada ao Manual de Alfabetização*, preocupou-se com o material didático - mais particularmente a cartilha - utilizado no chamado período de alfabetização. Os objetivos do livro situam-se, pois, no âmbito de (1); acima.

Dois capítulos principais compõem o trabalho: o capítulo 1, "Fundamentação Teórica", 'desenvolve princípios teóricos apoiados nas ciências linguísticas'; o capítulo 2 apresenta análises de cartilhas em uso na região da Grande Florianópolis em 1984/85. Seguem-se as "Considerações Finais", "Símbolos", "Glossário" e "Bibliografia".

O texto se propõe a discutir as questões linguísti-

cas envolvidas na elaboração de cartilhas. Ignora, no entanto, a questão fundamental: a necessidade, ou não, das próprias cartilhas. Uma vez que essa questão não chega sequer a ser colocada, fica implícito que elas são consideradas essenciais no período inicial de aquisição da escrita e leitura, o que é, no mínimo, discutível.

O capítulo destinado à Fundamentação Teórica apresenta sérios problemas. Limitar-me-ei, aqui, a apontar os que me parecem mais graves. Lembro, em primeiro lugar, a grande complexidade envolvida em qualquer tentativa de simplificação de teorias para fins de divulgação. Resumos de princípios teóricos, produzidos nessas circunstâncias, resultam, muitas vezes (embora nem sempre, bem entendido), em caricaturas das teorias em questão. Esse parece ser o caso, infelizmente, do que nesse capítulo se diz sobre a teoria chomskiana e a epistemologia genética de Piaget. O modelo chomskiano no qual se baseia a autora é o exposto em *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), modelo, como se sabe, há muito revisito e modificado pelo autor. Depois de apontar para a concepção inatista da linguagem assumida por Chomsky, a autora faz afirmações do gênero:

Significa que a variedade subjaz unidade estrutural da língua (*sic*). A criança possui um registro próprio, utiliza as formas simples da língua sem transformações mais complexas de estrutura superficial. Assim, ela diz:

Eu quero tu.

O emprego do pronome oblíquo, que exige operações gramaticais complexas, constitui privilégio de falante que usa o nível culto da língua (p.16).

Assume-se, portanto, explicitamente, o ponto-de-vista discutível de que a língua dita culta é mais complexa do que as variedades menos prestigiadas (categoria em que, implicitamente, estaria a linguagem das crianças). Ora, qualquer leitura séria da obra de Chomsky

desautoriza esta conclusão. Além do mais, essa visão quantitativa de complexidade lingüística vinculada a prestígio sociolingüístico leva à concepção equivocada de "carência" lingüística que permeia todo o livro. Vale mencionar, a propósito, que a autora estabelece uma relação quase que necessária entre classe sócio-econômica e aquisição de um sistema fonológico (e lingüístico, por conseguinte):

Ao entrar no período escolar propriamente dito, a criança já deve, por exemplo, dominar todos os fonemas da língua. E essa etapa certamente não é vencida pela criança de periferia, posto que alunos de 2º Grau, mal alfabetizados, não demonstram percepção auditiva para discriminar fonemas com traço distintivo pouco perceptível como a sonoridade...(p.19)

O equívoco é evidente. Qualquer lingüista interessado em fonologia, sociolingüística e aquisição da linguagem dispõe de muitas evidências contrárias a essas a afirmações...

A simplificação que é feita do trabalho de Piaget é também preocupante, sobretudo se se considera que esta será provavelmente a única interpretação do trabalho desse psicólogo a que terá acesso a maioria dos virtuais leitores deste livro. A autora não deixa de fazer referência ao famoso debate Chomsky-Piaget, que consegue resumir em um único parágrafo, com simplificações do tipo:

Trata-se de teoria estruturalista (a teoria chomskiana), pois nasceu no seio do estruturalismo e *trabalha com estruturas lingüísticas* (grifo meu) (...) Jean Piaget, psicólogo suíço, desenvolve teoria que destaca o processo de maturação das habilidades mentais (...). Pode-se classificá-lo como um estruturalista construtivista, cujo confronto com Chomsky ocorre quanto à delimitação do inatismo (...) e cujo en-

contro se realiza na percepção por ambos do processo de maturação genética. (p.14-15)

Mais complicado ainda me parece ser o princípio pedagógico básico para o ensino de língua materna que a autora afirma ser decorrente dos estudos de Chomsky e Piaget. O princípio seria o da 'observância aos processos e habilidades mentais' e deveria determinar um planejamento estrutural do trabalho da escola.

(...) deve haver uma organicidade no ensino condizente com a natureza da língua. Significa que a criança deve vivenciar a aquisição do código escrito, no seu processo de codificação e decodificação, segundo planejamento estrutural que, por sua vez, deve ser elaborado a partir da experiência infantil, pois, conforme Piaget, a aprendizagem se realiza estruturalmente em ciclos. Somente após a maturação de um ciclo, desenvolve-se um novo. *Esse preconceito deve evidenciar-se em todo planejamento de ensino da língua.* (grifo meu) Dominando determinadas estruturas, o aluno estará apto para aquisição de novos padrões de comportamento linguístico. (pp.17-18)

A conclusão da autora, portanto, é a de que a escola deve ensinar língua materna segundo uma escala de complexidade linguística crescente. Uma leitura séria da obra de Piaget não autoriza, me parece, tal conclusão. O construtivismo piagetiano leva exatamente à conclusão contrária! Prevê que a criança, em contacto com o objeto que quer conhecer, comece a elaborar hipóteses sobre a natureza desse objeto. É fundamental, nesse processo, que ela tenha o *direito* ao contacto com os dados relevantes, para que possa constituir a escrita em objeto de conhecimento. Ninguém impede que as crianças *ouçam* determinadas estruturas linguísticas, assim como ninguém deixa de usar com elas estruturas que, no modo de entender da autora, são linguisticamente mais comple

xas... Por isso a aquisição da linguagem oral é um processo tranqüilo. Será que deveríamos encarar o processo de aquisição da linguagem escrita, em um primeiro momento, como tão diferente do processo de aquisição da linguagem oral, a ponto de justificar, na escola, um trabalho estruturado a partir do mais simples para o mais complexo?

A autora propõe uma seleção de estruturas sintáticas e de vocabulário, para uso em cartilhas, de acordo com o que seriam, segundo ela, 'níveis de complexidade crescente de estrutura frasal' no modelo chomskiano clássico.

O constituinte fundamental do SN é o substantivo. *A criança que ainda não articula frases completas indica os seres do universo através do substantivo(...)* quanto maior for o número de operações transformacionais, mais complexa é a estrutura e, *consequentemente, de mais difícil aprendizagem.* (...) O SV estrutura-se em torno do verbo, sendo o de ligação o mais empregado pela criança socialmente carente. (pp. 21-22) (grifos meus).

No capítulo 2 esse critério é utilizado para a crítica de cartilhas. Assim, a propósito da cartilha *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, há o seguinte comentário:

A unidade introdutória se caracteriza pela apresentação dos personagens reunidos em torno da estrutura repetida: "Este é...", "Esta é..." (...) o SN das frases da introdução é preenchido por estrutura derivada, ou seja, por um pronome demonstrativo, quando a estrutura básica mais simples seria um substantivo (p.39).

Se levada às últimas consequências, a proposta da autora dificilmente deixaria lugar para o aparecimento da escrita espontânea, tão importante como espaço de elaboração de hipóteses e aparecimento de conflitos a partir dos quais a criança revê suas tentativas, na bus

ca da escrita convencional. A autora parece, aliás, ignorar o que são os textos espontâneos das crianças. Na ânsia de avaliar facilidades e complexidades estruturais, acaba propondo um trabalho de alfabetização onde praticamente não há lugar para o texto, espaço natural de uso contextualizado - e portanto significativo - da linguagem, seja ela oral ou escrita. Ou, pior ainda, admite o trabalho com textos apenas para as crianças consideradas em condições de aprender tal unidade:

(...) o texto constitui unidade de mais complexa aprendizagem que a frase e a frase se caracteriza como mais complexa que a palavra. A seleção de um método vincula-se ao nível psico-sócio-cultural do grupo de alunos e é de competência do professor (p.60).

A idéia de que o ensino deve se basear em uma escala crescente de complexidade perpassa toda a obra, portanto, e, o que é mais grave, vem invariavelmente associada à necessidade de "dosagem de dificuldades" de acordo com as "carências psico-sócio-culturais" das crianças...

Como se pode prever, a autora propõe que também as sílabas sejam apresentadas em ordem crescente de dificuldades fonológicas:

O trabalho com a sílaba merece um planejamento que observe o grau de complexidade silábica. (...) deve-se observar (...) o grau de complexidade do fonema, a frequência de seu uso pela criança, sua representação no código escrito da língua e a posição que assume no padrão silábico (pp.36-37).

A respeito de tais colocações, cabe notar que somente uma concepção fortemente mecanicista de ensino poderia justificar tal planejamento de "dificuldades". Ora, é justamente contra o ensino mecanicista que se posiciona o construtivismo piagetiano, que a autora parece assumir! A única conclusão é a de que há uma forte incoe-

rência, neste livro, entre discurso e proposta específica de trabalho com escrita e leitura. Seria possível citar inúmeros exemplos em que tal incoerência fica evidente. Toda a proposta da autora se volta para *ensino* e não para *aprendizagem*, menos ainda para uma aprendizagem dinâmica, da qual falam Piaget e Emilia Ferreiro (citada também no texto de forma equivocada: "segundo Emilia Ferreiro, a aprendizagem da escrita ocorre ciclicamente, abrangendo cada ciclo todos os níveis de pensamento, e se introduz na fase de pré-escolaridade" (p. 18)).

É inconcebível que uma criança que esteja construindo a escrita de forma dinâmica, que tenha necessidade de elaborar hipóteses sobre essa escrita para tirar conclusões sobre a sua forma e funcionamento, esteja autorizada, em um primeiro momento, a entrar em contacto apenas com estruturas do tipo "A casa é bonita" ("a estrutura mais simples do SV para o alfabetizando é assim constituída: SV - Vlig + SAdj".(p.22)), ou que não esteja autorizada a ver na cartilha, a forma escrita *alface* ("a palavra 'alface' encerra, ainda, outro *entrave para a aprendizagem* (grifo meu): a criança pronuncia um ditongo inicial, [aw], e escreve 'al' (p.46)).

A leitura do livro de Teresinha Brenner nos leva a imaginar como seria a produção escrita das crianças expostas aos manuais elaborados conforme o que ali se propõe. A conclusão é óbvia. Sabemos que a escrita que surge em tais circunstâncias costuma ser uma mera reprodução das estruturas dos exercícios e dos pseudo-textos das cartilhas. O uso inadequado de teorias linguísticas em nada contribui, portanto, para tornar mais tranqüila a aquisição da escrita e da leitura. Seria, aliás, preferível, que as cartilhas permanecessem como sempre foram, apesar dos muitos problemas que apresentam, a incorporarem um pretenso cientificismo baseado em critérios discutíveis de complexidade linguística.

Transcrevo, a seguir, um texto de Cleidenilde, me-

nina muito pobre, de 8 anos, aluna da 1ª série de uma escola de periferia. Seu texto é semelhante aos textos de crianças da 1ª série a quem não é negado o direito de escrever espontaneamente no início da aquisição da escrita. Estes textos constituem o melhor argumento contra a proposta defendida pela Profª Brenner, pois deixam claro que, independentemente de filiação a classes sócio-econômicas específicas, as crianças fazem uso escrito do vocabulário que é determinado pelos textos e de estruturas sintáticas que, na visão da autora, seriam extremamente complexas. O texto de Cleidenilde fala por si:

era uma veis um moleque que só ficava no cavallinho amaro que na casa dele tinha uma arvore que bricava com eles um dia eles foi faser um piquinique comero doce mais como o cavalo não podia comer doce e bala ele foi tentar come doce e a bala caiu todous os dentedocavalo quando foi en casa foi comer capinho mais não deu foi prciso por uma dentadura o menino ficou muito triste

Dosar e programar o material escrito com o qual a criança tem contacto no início da aquisição da escrita, não é, certamente, o melhor caminho para que ela descubra as regras de seu funcionamento. Pelo contrário. É através da manipulação da própria escrita que se desvendam, aos poucos, os seus mistérios. À escola cabe o desafio de criar o contexto adequado para que a escrita surja espontaneamente. É seu, ainda, o desafio de desempenhar, com competência, o papel de mediadora entre hipóteses, por vezes idiossincráticas, das crianças, e os aspectos convencionais da escrita. É da definição dessa competência, no tocante aos aspectos lingüísticos de fato pertinentes, que a Lingüística pode e deve participar.

Esta publicação, apesar de bem intencionada, constitui-se em flagrante equívoco. Um trabalho sério de Lingüística Aplicada deve ser muito mais do que a mera transposição, para uma situação escolar, de teorias mal interpretadas.

ERRATA

CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Nº 8 (1985)

Substituir o primeiro parágrafo da II Seção (p.12-13) do artigo "Regularidades, regras e estratégias", de Herran Parret, pelo texto abaixo

II - AS REGRAS DE GRAMÁTICA E SUA DISSOLUÇÃO

Deixando de lado por um momento nossos paradigmas, esboçarei a semântica do termo "regra", da maneira mais intuitiva e plausível que for capaz. Distingo três propriedades conotativas no uso desse termo em linguagem corrente. (1) Uma regra é uma expressão metalinguística: é um termo gramatical, uma noção graças a qual é possível teorizar sobre a língua. Esta intuição, - embora seja anti wittgensteiniana e manifeste por isso as enfermidades filosóficas de nossas intuições - é materializada na concepção das gramáticas, de Panini e os gregos em diante. As regras devem ser aprendidas, e uma gramática é, em essência, necessariamente didática ou "acadêmica". As regras, como expressão metalinguística, podem ser representações de todo tipo: podem ser descrições estruturais de tipo taxionômico ou podem ser representações derivadas simulando o processo gerativo. Seja como for, um sistema de gramática é intrinsecamente relacionado à possibilidade de aprendizado (learnability), a um programa educacional (veja-se sobre este ponto Harris 1980:118-126), a uma Academia. Pelo menos, é isto que a diacronia (ou mesmo a sincronia) da semântica do termo "regra" mostra. (2) Acrescento uma segunda propriedade: uma regra é uma expressão metalinguística de estrutura modal deontica. As regras devem poder interpretar-se como imperativos. A distinção que frequentemente se faz entre regras linguísticas prescritivas e regras linguísticas descritivas é derivada: a noção de regra linguística descritiva permanece intrinsecamente dependente de sua contrapartida prescritiva. A prescrição concerne a execução de um programa cognitivo (ou de um conjunto de operações cognitivas) com o objetivo de atualizar quer a produção deste ou daquele item (por exemplo uma oração), quer a mudança de um estado para outro. (3) Completo este esquema por meio de um terceiro traço (provavelmente mais controverso): seguir as regras é o correlato de ditar as regras, e não há regras [rules] sem os que ditam regras [rulers] (ou melhor, sem a dialética do que ordena [ruler] e do que obedece [ruled], ou, em termos mais dramáticos, do 'senhor e do escravo'). No quadro da teoria semiótica de Greimas, isto significaria que a formulação de regras pressupõe a estrutura 'actancial' da manipulação envolvendo dois atores, sendo que ambos são competentes: o primeiro ator é o que estabelece a regra [rule giver], o segundo é o que segue a regra [rule follower]. A gramática pode ser encarada 'antropomorficamente' como o Ator ideal que estabelece regras, ao passo que o Dispositivo, o Autômato é o Ator ideal que segue a regra. (Veja-se Greimas e Courtés (1982:313)).

Chamarei esses traços respectivamente o traço acadêmico, o traço deon

tico e o traço actancial da semântica de 'regra', e de uma gramática como conjunto de regras. Como se comportar nossos paradigmas-alvo com respeito a esta análise intuitiva? É notório que essas noções são absolutamente centrais, tanto na teoria linguística de Chomsky, como no pensamento linguístico de Wittgenstein. Entretanto, no quadro Saussureano, onde as regularidades da língua são consideradas em termos de sistematicidade holística, conforme mencionei na primeira seção deste artigo, as noções de 'regra' e de 'gramática' são necessariamente marginais e acidentais. A axiomática saussureana não só esquece a semântica dos três traços que eu acabo de esboçar, mas não pode sequer admitir a relevância de qualquer noção de regra de gramática. Nenhuma descrição estrutural é jamais chamada de regra no Curso⁴, enquanto o uso do termo 'gramática' é tautológico ou com sintaxe⁵ ou com teoria linguística, isto é, a descrição sistêmica do "estado de língua" ("état de langue") (Godel 1957 : 'Grammaire'), e portanto com sincronia. É uma ironia do destino que Saussure use o termo 'gramática' duas vezes de maneira idiossincrática e muito significativa: ele menciona a "gramática do mercado de ações" ("la grammaire de la bourse" (Engler 1968: 'Grammaire')) e chama de gramática ao "manual de xadrez" ("le traité du jeu d'échecs" (ibidem)). A primeira frase evoca a dominância da metáfora econômica sobre a concepção das regularidades de língua, e a segunda frase lembra-nos do caráter prototípico do xadrez, com suas conseqüências distantes.

A magia da mudança

3.13

VESTIBULAR UNICAMP: LÍNGUA E LITERATURA



(orgs.) JESUS ANTONIO DURIGAN
MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE
YARA FRATESCHI VIEIRA



EDITORA DA UNICAMP

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL – UNICAMP

M272 A magia da mudança vestibular Unicamp : língua e literatura /
(orgs.) Jesus Antonio Durigan, Maria Bernadete Marques Abaurre,
Yara Frateschi Vieira — Campinas: Editora da UNICAMP, 1987.
(Coleção Momento)

1. Língua portuguesa – Redação (vestibular). 2. Literatura
portuguesa (vestibular). 3. Vestibular – Mudança – Ensino superior.
I. Durigan, Jesus Antonio. II. Abaurre, Maria Bernadete Marques.
III. Vieira, Yara Frateschi. IV. Título.

19. CDD – 469.5
– 869
– 378.166 2

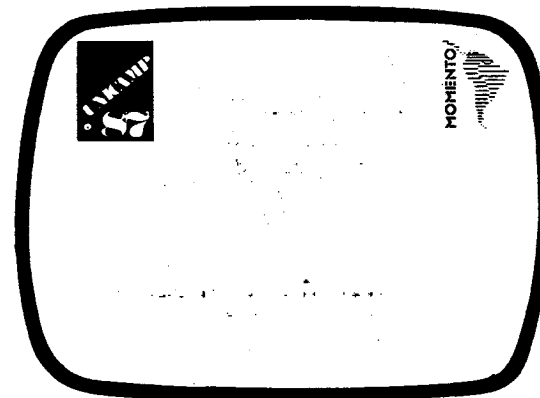
Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Redação (vestibular)	469.5
2. Redação (vestibular) : Língua portuguesa	469.5
3. Literatura portuguesa (vestibular)	869
4. Vestibular : Mudança : Ensino superior	378.166 2

Assistente Editorial: Etoile de Castro Shaw
Edição-de-Texto / Revisão: Maria Elena da Luz Azevedo
Produtor Gráfico: Milton M. Ishino
Editor de Arte: Carlos R. Lamari
Capa-Lay-out / Arte final: Lamari
Composição: Elaine Cristina Estanislau

A magia da mudança

VESTIBULAR UNICAMP:LÍNGUA E LITERATURA



(orgs.) JESUS ANTONIO DURIGAN
MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE
YARA FRATESCHI VIEIRA



EDITORA DA UNICAMP

© 1987 – Jesus Antonio Durigan, Maria Bernadete Marques Abaurre e
Yara Frateschi Vieira – 1ª edição: 1987

**EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
(UNICAMP)**

Reitor: Paulo Renato Costa Souza
Coordenador Geral da Universidade: Carlos Vogt

CONSELHO EDITORIAL:

Aécio Pereira Chagas, Alfredo Miguel Ozorio de Almeida, Atílio José
Giarola, Aryon Dall'Igna Rodrigues (Presidente), Eduardo Roberto
Junqueira Guimarães, Hermógenes de Freitas Leitão Filho, Jayme
Antunes Maciel Junior, Michael MacDonald Hall, Ubiratan D'Ambrosio.

DIRETOR EXECUTIVO:

Eduardo Roberto Junqueira Guimarães



Rua Cecílio Feltrin, 253
Cidade Universitária – Barão Geraldo
Fone(0192) 39.1301 (ramais 2585 e 3412)
13.083 – Campinas – SP

ISBN: 85 - 268 - 0103 - 1
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

APRESENTAÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa realizada por uma equipe de alunos de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, sobre os exames vestibulares prestados por candidatos à Unicamp em 1987. A análise incidiu sobre a redação, realizada na primeira fase, e sobre as respostas às 16 questões de Comunicação e Expressão da segunda.

O objetivo da pesquisa era verificar de que forma os candidatos tinham respondido a uma proposta nova de vestibular, como foi a da Unicamp neste ano, e identificar alguns dos problemas mais relevantes encontrados nas respostas dadas ao que se solicitava. Esperava-se que os resultados da análise fornecessem subsídios não só à Comissão de Vestibulares da Unicamp, mas também, e principalmente, aos professores de 2º Grau e aos próprios candidatos.

Considerando que um estudo dessa natureza só teria interesse se fosse feito logo em seguida ao exame vestibular, e que identificar alguns problemas julgados mais importantes era no caso mais realista do que tentar uma análise exaustiva das provas, a Comissão organizadora, em conjunto com o grupo de investigadores, decidiu dividir o trabalho por pequenas equipes, segundo os assuntos, e delimitar rigorosamente o trabalho a ser desenvolvido. Assim, formaram-se oito grupos: três trabalhando com os temas da redação, três com as questões de língua e dois com as de literatura. Cada grupo examinou um número de provas considerado representativo (por exemplo, trezentas redações de cada tema); selecionando-se as provas também segundo um critério de representatividade quanto a notas obtidas (das mais altas às mais baixas) e quanto às áreas de opção dos candidatos.

Os grupos trabalharam de forma autônoma, porém organizada. Foram realizadas reuniões gerais e individuais, por grupo, para montar o esquema geral do trabalho, tornar claros os seus objetivos, identificar os seus interlocutores privilegiados, explicitar as perspectivas a partir das quais os dados seriam analisados e definir a extensão média dos trabalhos. No entanto, os grupos ficaram independentes para desenvolver o trabalho segundo os seus próprios critérios de organização e apresentação do material, razão pela qual cada artigo é assinado pelos seus autores, cabendo-lhes o mérito e a responsabilidade pelo trabalho apresentado. Embora se tenha procurado manter uma certa organicidade no conjunto, os textos individuais são antes de mais nada o produto de uma opção feita por cada grupo. Assim, as equipes encarregadas de trabalhar com a narrativa e com as questões de sinonímia e pontuação optaram por uma reflexão específica, que torna esses textos distintos, quanto ao conteúdo, à terminologia e aos seus possíveis interlocutores, dos demais constantes neste volume. A Comissão organizadora desempenhou o papel de interlocutor dos grupos e da equipe como um todo.

À equipe de investigadores, desejamos apresentar os nossos agradecimentos pelo entusiasmo e pela responsabilidade com que se dedicou à tarefa proposta, nesse período que, se não se caracterizou sempre por unânime concordância, constituiu ocasião de debates esclarecedores para ambas as partes.

Queremos agradecer ainda ao PEIP (Programa Especial de Incentivo à Pesquisa) e à Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp pelo apoio que tornou possível a realização deste trabalho.

Prof. Dr. Jesus Antonio Durigan
 Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre
 Profa. Dra. Yara Frateschi Vieira

SUMÁRIO

A dissertação no vestibular	11
Sobre a história do contador de histórias	31
A construção do texto argumentativo	45
Falar e escrever são a mesma coisa?	61
Sinonímia e pontuação	73
Leitura e interpretação	89
Ler ou não ler: eis a questão!	105
A literatura portuguesa no segundo grau ou D. Sebastião e a milionária americana em um país perdido	131

A DISSERTAÇÃO NO VESTIBULAR

Um discurso de ninguém

**Regina H. de Almeida Durigan
Sandra Márcia Pereira
Márcia Azevedo de Abreu**

Antes de qualquer consideração sobre redações no vestibular é necessário que explicitemos nosso ponto de vista sobre o que entendemos por um texto bem sucedido. A produção de um texto escrito implica operações mais complexas que a simples busca das palavras. Produzir um texto é conseguir articular a linguagem de maneira coesa e adequada, é colocar-se como sujeito responsável pelo enunciado que produziu.

A luta que os alunos enfrentam com relação à produção de textos escritos é muito especial. Em geral, eles não apresentam dificuldades em se expressar através da fala coloquial. Os problemas começam a surgir quando este aluno tem necessidade de se expressar formalmente e se agravam no momento de produzir um texto escrito. Nesta última situação ele deve ter claro que há diferenças marcantes entre falar e escrever.

Na linguagem oral o falante tem claro com quem fala e em que contexto. O conhecimento da situação facilita a produção oral. Nela o interlocutor, presente fisicamente, é ativo, tendo possibilidade de intervir, de pedir esclarecimentos, ou até de mudar o curso da conversação. O falante pode ainda recorrer a recursos que não são propriamente lingüísticos, como gestos ou expressões faciais. Na linguagem escrita a falta destes elementos extra-textuais precisa ser suprimida pelo texto que se deve organizar de forma a garantir a sua inteligibilidade.

Escrever não é apenas traduzir a fala em sinais gráficos. O fato de um texto escrito não ser satisfatório não significa que seu produtor tenha dificuldades quanto ao manejo da linguagem cotidiana e sim que ele não domina os recursos específicos da modalidade escrita.



**ANAIS
DO
II ENCONTRO NACIONAL
SOBRE
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Sumário

APRESENTAÇÃO	3
---------------------------	----------

CONFERÊNCIAS

MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE	
Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita.....	5
ELEONORA ALBANO	
Esboço de modelo neuropsicologicamente orientado para a aquisição da fonologia.....	51
LETÍCIA M. SICURO CORREA	
Processamento de relações anafóricas em aquisição da lin- guagem	77
ESTER MIRIAN SCARPA	
Sobre a aquisição da prosódia.....	103

COMUNICAÇÕES

MARGARETE AXT	
Condutas cognitivas e estratégias de processamento de ora- ções relativas por crianças entre 6 e 13 anos.....	117
ROSA ATTÍE FIGUEIRA	
Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal..	131
ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES	
Coesão textual e hipóteses sobre a língua escrita.....	143
CARMEN LÚCIA MATZENAUER HERNANDORENA	
O estabelecimento de padrões de substituição consonantal através de traços distintivos.....	151
REGINA RITTER LAMPRECHT	
Influência de fatores fonéticos e fonológicos na aquisição das obstruintes sonoras do Português.....	165

MARÍLIA DOS SANTOS LIMA	
A aquisição da anáfora nominal em Inglês por alunos brasileiros adultos: o uso de <i>it</i> nas funções de sujeito e complemento.....	185
MARIA HELENA MOURÃO ALVES OLIVEIRA & MARISA BUENO MENDES GARGANTINI	
Uma perspectiva sobre pensamento e linguagem	193
KATIA M.S. MOTA, MARY DE A. ARAPIRACA & ANA M ^a DE C. LUZ	
A construção da ortografia na escrita infantil.....	201
MARIA CECÍLIA PERRONI	
Diferenças individuais em aquisição da linguagem: um estudo sobre gêmeos.....	205
ANA PAULA FADANELLI RAMOS	
Avaliação e tratamento fonológico de uma criança portadora de fissura palatina reparada	215
ROXANE HELENA RODRIGUES ROJO	
"Espelho, espelho meu": o jogo de papéis e a constituição da narrativa e do letramento.....	225

Apresentação

Temos a satisfação de publicar, neste volume, os trabalhos apresentados no **II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem-- II ENAL** –, realizado de 8 a 11 de outubro de 1991 em Porto Alegre, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A Aquisição da Linguagem, como campo de estudos na Linguística contemporânea, vem se revelando como área de pesquisa à qual já se podem atribuir resultados altamente significativos tanto no que se refere a aspectos da Linguística teórica, como no tocante à sua dimensão aplicada e à sua relação com outros campos do conhecimento, como a Fonoaudiologia, a Educação, a Psicologia e a Neurologia.

O Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem – CEAAL –, ligado ao Curso de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, já promovera, em 1989, o I Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, congregando estudiosos dessa área e oportunizando o intercâmbio de informações e de pesquisas, além da divulgação de trabalhos.

Diante do resultado altamente exitoso do I ENAL empreendeu-se, em 1991, a segunda edição do evento. Novamente, o Encontro foi dividido em duas etapas distintas de dois dias cada uma. Durante a primeira, o Prof. Dr. Paul Fletcher – vindo especialmente da Universidade de Reading, Inglaterra – ministrou um Seminário sobre o tema "Normal language acquisition and language impairment in children". Na segunda etapa ocorreu o Encontro propriamente dito, com conferências e a apresentação de trabalhos de pesquisa. Esses haviam sido previamente selecionados e restritos ao número de onze para que todos pudessem ser apresentados em plenário, o que oportunizou discussões e deu maior relevância a trabalhos que primaram pelo seu excepcional nível.

O interesse e o entusiasmo demonstrados por todos quantos participaram do II ENAL – estudiosos, pesquisadores, alunos de pós-graduação, fonoaudiólogos e neurologistas vindos de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e da Inglaterra –; o altíssimo nível das conferências e das comunicações apresentadas; e, principalmente, o intenso intercâmbio de idéias, de experiências e de

bibliografia que se fizeram sentir não só durante mas também após o evento – são, ao mesmo tempo, recompensa plena para os que se esforçaram na organização do II ENAL, e incentivo para a realização de outros encontros do gênero.

No momento em que colocamos à disposição dos interessados o conteúdo integral dos trabalhos apresentados no II ENAL, reiteramos e tornamos público nosso reconhecimento às entidades e pessoas cujo apoio tornou possível a realização do evento. Assim, agradecemos:

- ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS –, pelo apoio financeiro;

- ao Conselho Britânico, por ter possibilitado a vinda do Prof. Dr. Paul Fletcher, da Universidade de Reading, Inglaterra;

- às Pró-Reitorias de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCRS;

- à Coordenação do Curso de Pós-graduação em Letras da PUCRS;

- à Coordenação do GT de Psicolinguística da ANPOLL;

- à Direção do Instituto de Letras da UFRGS.

Agradecemos, acima de tudo, aos conferencistas e às pesquisadoras que apresentaram comunicações, por terem, com suas brilhantes contribuições, garantido o elevado nível e o sucesso do II ENAL.

Agradecemos, também, a todos os participantes pelo interesse, a receptividade e o entusiasmo com que acompanharam os trabalhos.

Regina Ritter Lamprecht
Coordenadora do CEAAL

Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita

MARIA BERNARDETE MARQUES ABAURRE
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
UNICAMP

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.

(Carlo Ginzburg, “Sinais”, in: *Mitos, Emblemas, Sinais*)

1. Introdução: A Relevância Teórica dos Dados Singulares

O tema que me foi proposto pode levar, no estágio atual das reflexões sobre a Aquisição da Escrita, à adoção de duas perspectivas básicas no tocante à relação entre a teoria lingüística e os dados da escrita inicial. Sem pretender simplificar uma discussão epistemológica certamente complexa e estimulante, chamo apenas a atenção para o fato de que, adotando-se a perspectiva que considero “tranqüila”, as teorias lingüísticas existentes são tomadas como suficientes, em termos dos seus pressupostos, conceitos básicos e categorias, para descrever e explicar as primeiras manifestações lingüísticas escritas dos membros das comunidades letradas. Nessa perspectiva “tranqüila”, talvez seja mesmo mais adequado o título deste artigo, *Os Estudos Lingüísticos e a Aquisição da Escrita*.

Adotando-se, por outro lado, uma perspectiva de “perplexidade” frente aos dados, - **muitas vezes idiossincráticos e misteriosos** - da escrita inicial, observa-se que esses dados podem, muitas vezes, obrigar o lin-

güista a questionar seus próprios pressupostos teóricos. Assim, como já tem sido apontado com relação aos dados da aquisição da linguagem oral (cf. e.g., de Lemos, 1982, 1986, 1988; Motta Maia, 1982) também os dados da aquisição da escrita podem vir a constituir-se em fonte de renovação epistemológica para a própria teoria lingüística (cf. Abaurre, 1990).

Adotarei, neste artigo, a segunda perspectiva - a do lingüista curioso e perplexo - explicando, assim, um ponto de vista sempre implícito em meus artigos anteriores sobre esse tema (cf. Abaurre, 1988a, 1988b, 1989, 1990, 1991). Acredito que os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística. Do meu ponto de vista, o título mais adequado para este artigo talvez fosse, portanto, *A Aquisição da Escrita e os Estudos Lingüísticos...*

No sentido de justificar a posição que aqui assumo, optei por apresentar e discutir alguns dados que considero representativos da variação característica do comportamento das crianças que começam a escrever. A seleção dos dados foi feita a partir de três situações particulares, que especificarei oportunamente. Meu principal objetivo, nas seções seguintes, será o de explicar os motivos que me levam a considerar teoricamente significativa, no contexto dos estudos sobre aquisição da escrita, a variação e singularidade observadas ora no plano individual, ora no conjunto das produções escritas de um grupo de crianças.

2. Sistematicidade, Variabilidade e Singularidade dos Dados Lingüísticos

Farei, a seguir, não mais do que breves considerações sobre o problema da relação entre o **sistemático**, o **variável** e o **singular** na linguagem, de modo a melhor circunscrever o espaço da questão teórica que pretende formular neste artigo.

Por ser esta uma história já contada, permito-me, aqui, recordar apenas alguns dos seus momentos mais significativos. Lembremo-nos, inicialmente, dos procedimentos que caracterizaram a investigação filológica e a relação do estudioso com os dados de linguagem, em um momento que antecedeu a chamada preocupação "científica" com os estudos lingüísticos. É sabido que os filólogos do século XIX eram, por força das circunstâncias teóricas e filosóficas de seu tempo, uma espécie

de garimpeiros da linguagem, em suas manifestações escritas. Sem disporem, ainda, de um quadro teórico que lhes definisse com clareza as questões relevantes para a investigação lingüística e um conjunto de hipóteses a serem testadas, os filólogos não podiam interessar-se senão pelos dados, no sentido mais trivial do termo. Olhavam, assim, com o mesmo interesse, para ocorrências que, se em alguns casos podiam ser unificadas em termos de alguma "lei" relativamente geral, em outros se revelavam meramente episódicas. Embora atentos para possíveis regularidades - que tentavam explicar com os recursos teóricos de que dispunham -, não podiam, por outro lado, se permitir ignorar a variação constitutiva do próprio material com o qual trabalhavam. Na medida em que não eram previamente selecionados por um quadro teórico que privilegiasse questões específicas, os seus dados eram, em um certo sentido, **todos** os dados que estivessem disponíveis para observação. A filologia não podia, portanto, descartar a priori os detalhes, e os filólogos, de certa forma, assemelhavam-se a detetives, na sua busca constante de pistas interessantes para investigações.

Ao inaugurar a abordagem dita "científica" da linguagem, com ênfase em descrições orientadas para a busca das **estruturas** que subjazem aos enunciados, passou a Lingüística a preocupar-se com a constituição de *corpora* adequados à aplicação de procedimentos de descoberta que, associados a rígidos princípios metodológicos, garantissem, por assim dizer, a revelação das regularidades, dos comportamentos lingüísticos **sistemáticos** ocultos nos dados. É nesse momento que adquire relevância teórica o conceito saussuriano de *langue* enquanto abstração, espaço virtual de existência de um *sistema* estruturado. Se, no entanto, o que mais nos chamou a atenção, durante muito tempo, no âmbito da reflexão saussuriana, foi a ênfase - sem dúvida necessária, na época! - em conceitos como o de *langue* e *estrutura*, não estamos hoje autorizados a ignorar que a postura saussureana sempre foi saudavelmente dialética: seu conceito da *langue*, espaço do **sistemático**, não sobreviveria, teoricamente, sem o conceito de *parole*, espaço do **assistemático**, do **idiossincrático**, do **variável**. Depois de um longo período de investigações filológicas pautadas pela observação relativamente ateórica de dados escritos, era natural que os "novos" cientistas, os lingüistas, privilegiassem em seus estudos as considerações sobre a *langue* e conseqüentemente a documentação e descrição de *sistemas lingüísticos*. Era natural, também, que muitos passassem a privilegiar a descrição de línguas ágrafas, como uma maneira de demonstrar a validade dos pressupostos teóricos e metodológicos da nova ciência, capaz de, sem recurso a um sistema de escrita previamente constituído, coletar e transcrever aqueles dados considerados relevantes para a compreensão dos sistemas a eles subjacentes. Hoje, quase um

século depois da publicação do *Curso de Lingüística Geral*, é tempo de releermos Saussure com as nossas dúvidas de lingüistas modernos. Fazemos, hoje, uma profissão de fé na existência dos sistemas lingüísticos, mas não sabemos ainda atribuir com segurança um **valor teórico** aos dados lingüísticos episódicos e assistemáticos. Uma releitura profícua de Saussure poderá nos alertar para a importância de enfrentarmos sem demora os dados da *parole*, não para repetirmos o que nos habituamos durante muito tempo a aceitar, ou seja, que os dados episódicos e assistemáticos são **residuais** e, como tais, pertencem ao espaço "secundário" da *parole*, mas sim para buscarmos resposta para uma indagação teórica mais interessante: considerando-se dialeticamente os conceitos *langue/parole*, que estatuto teórico deve ser atribuído ao dado **singular**? Observe-se, aliás, que, formulada a pergunta nestes termos, já não cabe mais o termo **residual**...

Em Saussure o conceito de *indivíduo* aparece vinculado ao conceito de *parole*, definido sociologicamente, por oposição ao conceito de *langue*. A *langue*, conceito também sociológico, traduz-se em sistema lingüístico abstraído dos (e subjacente às) diversas manifestações da *parole*. A *langue* está, assim, **fora** do indivíduo. É objeto socialmente constituído, e dela apropriam-se os indivíduos no tempo devido. O **sujeito saussureano** é, pois, um **sujeito sociológico**.

É nesse sentido que deve ser entendida a relação que em sua obra se estabelece entre sujeito/linguagem: trata-se, aí, de uma relação postulada entre um indivíduo, membro de determinado grupo social, e o uso (*parole*) que faz do sistema lingüístico (*langue*) disponível para uso por esse grupo social, representativo do conjunto de regularidades depreensíveis dos vários usos individuais.

O gerativismo, na década de 50, redefine o objetivo da lingüística e traz para o cenário dos estudos da linguagem um **sujeito psicológico**. Priorizam-se, com N. Chomsky, o estudo da competência do sujeito da linguagem e a busca dos princípios inatos (e portanto universais) que explicam sua *faculté de langage*. A diferença do conceito saussureano de *langue*, a linguagem está, na visão chomskiana, **dentro** do sujeito. Pressuposto básico da teoria gerativa é o de que a criança, embora exposta a um estímulo relativamente pobre, é capaz de, em tempo muito breve, inferir a gramática de sua língua nativa e tornar-se falante competente. A teoria chomskiana, em todas as suas versões, tem sido coerente ao manter a dicotomia *competência/desempenho* e ao definir, como seu objetivo preferencial de estudo, a *competência do falante*, relegando a plano secundário os estudos do *desempenho* (*performance*). Nesse quadro epistemológico geral, os estudos sobre variação e mudança lingüística têm sido conduzidos como que à margem da teoria central, embora os

variacionistas, sobretudo os de inspiração laboviana, venham lutando bravamente pelo reconhecimento da relevância teórica dos dados sobre variação, apontando, sobretudo em estudos mais recentes, sua relevância para a discussão de questões privilegiadas pela versão mais recente da teoria, como a do estabelecimento de parâmetros. Pode-se, pois, afirmar que a variação lingüística não tem sido teoricamente ignorada no conjunto dos atuais estudos lingüísticos, talvez por não ser, na verdade, noção incompatível com a de *falante/ouvinte ideal*, construto psicológico da teoria gerativa que corresponde a um sujeito virtual da linguagem. Afinal, não é absurdo supor que tendências e probabilidades estatisticamente determinadas com base na frequência de ocorrência de dados variáveis em contextos rigorosamente identificados possam ter algum correlato no nível da competência desse sujeito psicológico.

Talvez se possa afirmar que a própria dicotomia *competência/desempenho* proposta pela teoria gerativa, associada à tomada de posição explícita de muitos gerativistas quanto ao "maior interesse" dos estudos sobre a *competência*, tenha tido o salutar efeito de forçar os lingüistas a uma reflexão sobre o estatuto teórico dos dados variáveis no âmbito da teoria lingüística. Hoje, graças ao empenho e trabalho rigoroso de variacionistas do porte de W. Labov, contamos já com uma teoria da variação que, compartilhando alguns pressupostos básicos da teoria gerativa, define um objeto próprio de investigação e dispõe de rigorosos princípios metodológicos para coleta e análise de dados variáveis. Nesse sentido, pode-se dizer que o gerativismo - de certa forma paradoxalmente! - acabou por favorecer um grande desenvolvimento teórico dos estudos sobre variação. Às preocupações quase que meramente descritivas dos trabalhos estruturalistas seguiram-se trabalhos em que os dados de variação passaram a ser não apenas descritos, mas analisados em termos de questões teóricas relevantes.

Se, no entanto, na mudança do paradigma estruturalista para o gerativista, constata-se significativo avanço em termos de teoria da variação, o mesmo não pode ser dito com relação ao estatuto teórico dos dados **episódicos, assistemáticos, singulares**, que ocorrem com maior frequência em qualquer evento lingüístico significativo, oral ou escrito.

Cabe colocar, a essa altura da nossa reflexão, algumas perguntas cujas respostas irão depender, fundamentalmente, da teoria da linguagem com a qual operamos, bem como da sua definição de **sujeito** e da natureza da relação que se postula entre sujeito e linguagem. Anote-se que em de Lemos (1982) já encontramos explicitada essa preocupação relativa à natureza do objeto da investigação lingüística:

(...) o dilema que aponte de início é um falso dilema que tem origem em um equívoco: o de tentar projetar teorias construídas a partir da análise de objetos – **homogeneizados e abstraídos de sua relação com o sujeito** – sobre a atividade lingüística desse mesmo sujeito.

Talvez a riqueza que se possa vislumbrar do reconhecimento do dilema - ou da sua falsidade - seja a que se pode construir aceitando o desafio que é **tomar como objeto de estudo a linguagem enquanto atividade do sujeito, enfrentando assim a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância de seu uso. Se é lícito dizer que esse desafio é inerente à Psicolingüística, à Sociolingüística Aplicada, parece-me que ele se coloca também para o lingüista que pretenda incluir a atividade lingüística do sujeito em sua análise** (grifos meus). (pág. 120).

Conforme já dei a entender alguns parágrafos acima, é muito importante decidir se, feita a opção por determinada teoria da linguagem, ainda fará algum sentido falar de **dados residuais**. Ou se, por outro lado, optando-se por outra(s) teoria(s), faz sentido considerar dados cuja ocorrência é **episódica**. Cabe tomar posição, também, com relação à caracterização que tão “naturalmente” por vezes nos ocorre fazer de alguns dados como **excepcionais**. Em que sentido, exatamente, usamos o termo **exceção**? Da mesma forma, em que sentido vimos utilizando dados como **evidências** para nossas hipóteses previamente formulados sobre, por exemplo, a relação sujeito/linguagem? Sem evidentemente negar a necessidade de observarmos quaisquer dados dispondo já de algumas hipóteses prévias, como garantir que essas hipóteses não nos impedirão de ver nos próprios dados, talvez naqueles que nos apressamos a rotular de exceções, **indícios** para a formulação de hipóteses mais interessantes do ponto de vista explicativo? Das respostas a questões como estas dependerá, em última análise, a relação do pesquisador com os dados, assim como a seleção que fará dos fatos considerados relevantes para a sua reflexão.

Na seção seguinte retomo a discussão sobre a variabilidade dos dados a partir de um conjunto particular de dados lingüísticos - os dados da aquisição da linguagem oral e escrita - que, devido a sua natureza essencialmente mutante e singular, colocam o estudioso da linguagem, de forma quase que dramática, diante da necessidade de opções teóricas e metodológicas como as que foram superficialmente abordadas nesta seção.

3. A Natureza Cambiante dos dados da Aquisição da Linguagem

Embora ocorra em qualquer situação de uso significativo da língua oral e escrita, a variação manifesta-se com frequência e grau diversos, a depender do contexto específico. Existem situações em que a variação, em suas várias formas, é mais dramática, sendo fortemente determinada por fatores do próprio contexto e por características particulares do modo de interlocução instaurado entre os participantes das situações dialógicas. Da mesma forma, é relativamente maior, em algumas situações-limite, a probabilidade de ocorrência de dados singulares, que dão visibilidade momentânea a uma relação particular do sujeito com a linguagem. A situação de aquisição da linguagem, tanto oral como escrita, fornece ricos elementos para esta discussão, como a seguir se verá.

A primeira observação a fazer diz respeito ao uso adulto da linguagem. Seria muito ingênuo supor que, pelo fato de ser a atualização de um sistema abstrato (no sentido saussureano) ou de uma competência lingüística inata, biologicamente determinada (no sentido chomskiano), o desempenho lingüístico dos falantes estaria livre de variação. Nesse sentido, foi a própria constatação de algo óbvio - existe muita variação no uso! - que levou aos conceitos teóricos que dela fazem abstração, ou seja, *langue e competência*.

A manifestação da variação na linguagem adulta, movimento natural que não é mais do que um ajustar-se a situações e falantes (social, histórica e lingüisticamente diferentes), acontece segundo um ritmo próprio, (relativamente) tranquilo e auto-regulado, obedecendo, muitas vezes, a tendências “naturais” de mudança em direções já previstas pela teoria lingüística, o que revela certa sistematicidade. Observando-se o uso adulto da linguagem em **situações não-marcadas**, o nosso olhar “teórico” de gramáticos modernos habituou-se, já, a fazer abstração dessa variação e a enxergar, para além de suas eventuais manifestações, a face da linguagem que revela estabilidade (a face de um sistema aparentemente e momentaneamente consolidado), se este for o nosso interesse. Se formos variacionistas, no entanto, poderemos focalizar exatamente a variação, com o instrumental teórico e metodológico adequado para fazê-lo, colocado a nossa disposição pela teoria da variação.

Como teóricos da linguagem, no entanto, não sabemos ainda muito bem que implicações tirar, para a própria teoria da linguagem, dos comportamentos lingüísticos episódicos e singulares, hesitações, indícios de manipulação e reelaboração, marcas inequívocas da presença de um sujeito **da e na** linguagem e, mais ainda, registros, ainda que fugazes, de uma **relação** desse sujeito com a sua linguagem, na qual, de certa forma, encontra-se inexoravelmente enredado. As questões que deixo no ar, a

este ponto, são as seguintes: estaria a teoria lingüística interessada em compreender/explicar a relação do sujeito com a linguagem? Em outras palavras, seria esta uma questão considerada teoricamente relevante para os estudiosos da linguagem? Em caso de resposta afirmativa, além de um conceito de **linguagem** adequado para a discussão da questão colocada nesses termos, passa a ser fundamental dispor de um conceito de **sujeito** compatível com as dimensões de uma questão não pouco ambiciosa, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista filosófico. Certamente o conceito de sujeito psicológico chomskiano não permite explorar teoricamente os dados singulares que ocorrem episodicamente nas situações de uso adulto da linguagem e que contribuem para caracterizar como extremamente **heterogêneas** as primeiras manifestações lingüísticas orais e escritas.

Passemos, pois, às crianças e às situações da linguagem oral ou escrita que nos oferecem a possibilidade única de observação dessa heterogeneidade manifesta nos comportamentos lingüísticos singulares.

Os dados coletados para pesquisas longitudinais ou transversais sobre aquisição da linguagem oral ou escrita trazem em si as marcas de uma situação de grande e natural instabilidade. Característica dessas situações em que a linguagem é continuada e rapidamente (re)elaborada, a **provisoriidade** das conclusões, hipóteses, generalizações e sistematizações da criança é, em última análise, o que explica a natureza **cambiante** dos dados de aquisição. Dada uma certa **plasticidade** natural da linguagem, nada mais natural, também, que essa plasticidade adquira mais visibilidade nas variações - limite em que a linguagem se constitui em objeto de evidente manipulação. Submetidos, nessas circunstâncias, a um processo veloz e contínuo de mutação, compreende-se por que **os dados de aquisição estão sempre - pelo menos para aqueles que souberem ver... - a indiciar aspectos de um processo que se constitui, não nos esqueçamos, no próprio objeto de estudo das pesquisas em aquisição da linguagem.** Lembro, qui, algo aparentemente óbvio, apenas com o intuito de chamar a atenção para o fato de que muitas vezes, conscientemente ou não, deixamo-nos iludir por ocorrências que tomamos como evidências de nossas hipóteses prévias, caindo assim na armadilha que se esconde por trás de produtos provisórios e tirando conclusões muitas vezes apressada sobre "estágios" e suas características. Acreditando estar explicando um processo, podemos estar, muitas vezes, fazendo uma mera descrição de produtos circunstanciais (cf. Abauree, 1989).

Muito freqüentemente, portanto, encontraremos, dentre os dados de aquisição, aquelas **ocorrências únicas** que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem **instanciações episódicas e locais de uma relação em construção**, entre o

sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar.

Não vou me deter, aqui, em considerações detalhadas sobre a maneira com as próprias teorias de aquisição da linguagem têm resolvido o problema da sua relação com os dados singulares. É oportuno mencionar, apenas, que durante algum tempo e **apesar da singularidade dos dados**, muitos pesquisadores teimavam em ver os primeiros enunciados infantis como manifestações "imperfeitas" de uma gramática "adulta", objeto sempre presente para sua contemplação, do qual, como se por simples "força das circunstâncias", as crianças iam aos poucos se apropriando. Tomada a gramática adulta como referência e necessário ponto de chegada, eram então descritas as gramáticas infantis em termos das suas "faltas" e "imperfeições", avaliando-se o progresso na aquisição com base no que **ainda deveria ser aprendido**. Considerações idênticas podem ser feitas sobre os primeiros trabalhos voltados para a aprendizagem da escrita, em que obsessão pelo modelo adulto transparece na análise das primeiras produções escritas infantis, análise que desconsidera as operações da criança sobre a linguagem escrita e as hipóteses que continuamente elabora na tentativa de compreender o funcionamento da escrita.

Os estudos psicolingüísticos de inspiração piagetiana passaram a focalizar e privilegiar o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem, bem como o desenvolvimento das habilidades cognitivas que interagem nesse processo. Sem negar a grande contribuição desses estudos para uma melhor compreensão do processo de aquisição do conhecimento em geral, é necessário deixar claro que a psicologia genética oferece-nos um sujeito idealizado, universal, o qual, enquanto construto teórico, se assemelha ao sujeito psicológico da linguagem conforme postulado pela teoria lingüística gerativa. Priorizam-se, portanto, nessa perspectiva, manifestações de comportamentos que podem, por hipótese, ser alçados à categoria teórica de comportamentos desse **sujeito universal**. A obtenção dos dados para o teste das hipóteses obedece ao chamado "método clínico", e trabalha-se a partir do pressuposto de que apenas em situações experimentais rigorosamente controladas é possível obter dados confiáveis para a investigação. No interior desse quadro teórico e metodológico, os dados dos experimentos costumam ser tomados muito mais como evidências ou contra-evidências para hipóteses do que como indícios que podem continuamente apontar para uma eventual necessidade de reelaboração das próprias hipóteses. Não há aí, evidentemente, lugar para o dado episódico e singular. O episódio vira sinônimo de

residual e, quando ocorre e chega a ser(a) anotado pelo pesquisador, costuma ser tratado apenas como um dado "curioso", merecedor, por vezes, de breves considerações em um parágrafo ou nota de rodapé.

Vale notar, ainda, que, embora o contexto esteja sempre pressuposto nos trabalhos de inspiração piagetiana - já que a maturação de um organismo é entendida como ocorrendo em contextos específicos com os quais interage continuamente -, esse contexto não é aí tomado de forma teoricamente significativa como um dos elementos **constitutivos** do processo de aquisição, na medida em que em seu eventual papel mediador não é teoricamente explorado. O mesmo pode ser dito com relação ao papel do **interlocutor**, aí tomado como um elemento a mais do contexto social em que se dá a construção do conhecimento sobre o objeto (já pronto) linguagem, seja ela oral ou escrita. À exceção, pois, do sujeito - cujo desensolvimento cognitivo é aqui tomado como objeto de investigação -, tanto o contexto no qual esse desenvolvimento se dá (com todos os seus elementos constitutivos e atores sociais), como o objeto do conhecimento, a linguagem, são aqui tomados como já previamente constituídos e prontos, o que elimina de antemão a possibilidade de formulação de uma outra indagação teórica no mínimo instigante: qual o papel do próprio sujeito nas modificações que continuamente ocorrem no contexto, em seus atores e na linguagem?

Ora, na medida em que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um **outro**, **interlocutor fisicamente presente ou representado** e ponto de referência necessário para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído, pelas teorias de aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel que ele desempenha no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como afeta e é também afetado por esse processo. Se trago aqui, a esta altura das minhas reflexões, a discussão sobre a questão do **outro** nas teorias de aquisição, é por acreditar que o reconhecimento desse lugar teórico possibilita uma melhor compreensão da função, no processo, do dado singular, bem como do seu próprio estatuto epistemológico.

É tempo de definir com clareza alguns objetivos e pressupostos teóricos. Como lingüista, interessa-me compreender a relação sujeito/linguagem, já que me parece parcial, reducionista e inadequada qualquer teoria da linguagem que a toma como objeto pronto e acabado, fora dos sujeitos. Entendo, como já deixei claro em Abaurre (1990), que os dados da aquisição da linguagem, interessam - e muito! - à teoria lingüística. Dentre esses dados, aqueles para os quais me tenho voltado com particular atenção e interesse crescente, os da aquisição da escrita, constituem

uma fonte quase inesgotável de ricos indícios sobre a natureza da relação sujeito/linguagem e, como tal, podem e devem ser levados **teoricamente** em conta pelas teorias lingüísticas interessadas nessa relação. E, **na medida em que tenho interesse teórico pelos dados episódicos e singulares, interessam-me, também, evidentemente, os dados muitas vezes obtidas de forma naturalística.**

Dentre as pesquisas voltadas para a aquisição da linguagem oral, aquelas que, inspiradas originalmente nos trabalhos de psicológicos como Vygotsky e Wallon, passaram a demonstrar grande interesse teórico pelos aspectos sócio-históricos do processo de aquisição e, conseqüentemente, pelo contexto de interlocução e pelos seus atores, passaram, também, naturalmente, a olhar com interesse e curiosidade para os dados singulares, na busca de indícios que permitissem uma melhor caracterização do sujeito, da linguagem, e da relação entre ambos. No Brasil, tais pesquisas, desenvolvidas dentro de uma perspectiva por vezes denominada sócio-interacionista, muito se beneficiaram da reflexão teórica feita no âmbito do Projeto de Aquisição da Linguagem do IEL/UNICAMP, coordenado por Cláudia T.G. de Lemos. No conjunto dos trabalhos produzidos pelos pesquisadores desse projeto, encontram-se exemplos vários de como muitas vezes são exatamente os dados singulares, aquelas ocorrências episódicas nos *corpora*, que permitem as reflexões teóricas mais estimulantes. Acredito que é em parte essa atitude de permanente curiosidade, de constante perplexidade frente aos dados, que tem levado os pesquisadores do projeto a questionarem a adequação e suficiência do conceito clássico de sujeito psicológico para as investigações sobre aquisição da linguagem. As pesquisas mais atuais no Projeto deixam já antever a necessidade de introdução do conceito psicanalítico de sujeito para que se possa enfrentar, com o necessário aparato teórico, a questão da relação sujeito/linguagem.

Nos meus trabalhos sobre aquisição da representação escrita da linguagem, atualmente vinculados ao Projeto de Aquisição do IEL/UNICAMP, compartilho dessa mesma inquietação teórica que, aliás, espero ter deixado entrever ao longo das seções iniciais deste artigo, e que me levam necessariamente a defender, para os lingüistas, uma atitude de constante perplexidade frente aos dados, por mais episódicos que possam ser.

Passo, a seguir, a discutir os dados que selecionei para defender a relevância teórica dos dados singulares.

4. Os monstros mutantes da Mariana

O texto que apresentei aqui foi escrito por Mariana, aos 05:04 meses, no dia 29.04.90, em sua casa, a partir da solicitação que lhe fiz para que escrevesse uma história de que gostasse. Ela já estava escrevendo alfabeticamente havia mais ou menos seis meses, tendo se interessado muito cedo pela escrita e aprendido praticamente sozinho a ler e escrever. Filha de pais letrados, ambos com grau universitário de instrução, Mariana sempre ouviu muitas histórias lidas ou contadas oralmente. Seu grande desejo de aprender a ler, conforme ela mesma dizia, explicava-se pela enorme vontade de poder ler sozinho as histórias, sem precisar da ajuda dos adultos. Embora já frequentasse a escola (Jardim e pré) no período em que se alfabeticizou, as atividades que fazia em classe eram as dos períodos preparatórios tradicionais. Seu processo de aprendizagem da escrita e da leitura passa, pois, pela história da relação particular que, muito por conta própria, foi estabelecendo com as letras, e pelas muitas perguntas que bem cedo começou a fazer aos adultos sobre o seu funcionamento.

Acompanhei toda a escrita do texto sem interferir em momento algum, a não ser para responder a uma única pergunta, que mencionarei mais adiante. Uma vez concluída a escrita, a história que inventou, de um monstro assassino, foi lida por ela e por mim, mais ou menos simultaneamente. O texto é o seguinte:

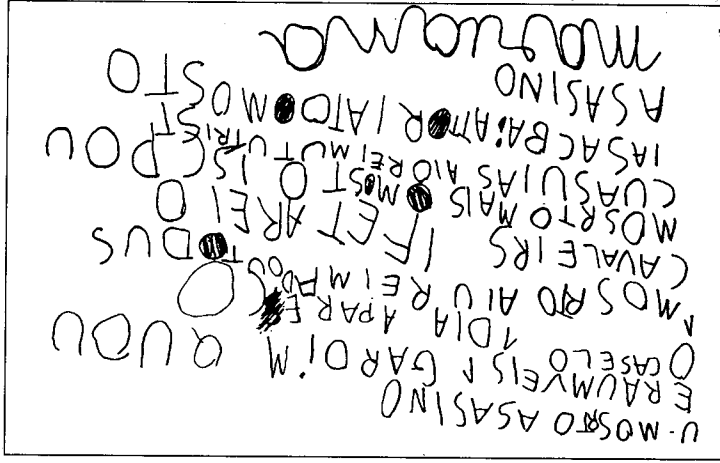
Era uma vez um jardim com o castelo. Um dia apareceu um monstro. Ai o rei mandou todos cavaleiros enfrentarem o monstro, mas o monstro escapou com as unhas. Ai o rei (ficou) muito triste. E assim acaba a história do monstro assassino.

Ao escrever o texto, Mariana *explicitou*, em voz alta, as seguintes dúvidas:

- perguntou se "só com o i já se escrevia *jardim*". Disse-lhe que não, que era necessário escrever também a letra *m*, que ela então acrescentou ao que já havia escrito, GARDI.
- No momento em que escrevia o *u* depois do *q* em QUOU (com), comentou: "o *q* a gente sempre escreve com o *u*".

O Monstro Assassino

fig. 1



Outros momentos de possível hesitação estão marcados por cancelamentos. O *s* em APARESCO parece ter sido eliminado em favor do *c*. No caso das quatro vezes em que o *o* aparece "preenchido" é mais fácil defender a hipótese do cancelamento na última ocorrência, onde um dos *o*'s estaria, de certa forma, sobrando. Nos demais casos, como são necessários, podem ter sido apenas preenchidos (já que são "bolinhas") pela criança. Contribui, aliás, para a hipótese do preenchimento dos quatro *o*'s, o fato de as linhas não ultrapassarem os limites do desenho da letra.

No caso do *s* é mais visível, graficamente, no registro das linhas irregulares, um gesto intencional de cancelar.

O que quero, no entanto, focalizar aqui é uma dúvida muito específica, traduzida na hesitação da Mariana ao escrever uma palavra em particular. Esta sua dúvida está registrada em sua escrita, porém de maneira não muito óbvia, já que apenas indiciada nas formas mutantes da palavra *monstro*, grafada MOSRTO, MOSRTO, MOSTO e MOSTO, na sequência do texto. A variação na forma é o indício da verdadeira dúvida da criança: O que a Mariana está procurando de fato entender é a posição, na sílaba, do *r*, letra que ela está mostrando ter percebido que aqui deve ser utilizada. Observe-se, aliás, que o *r* da primeira ocorrência da palavra, no título foi com certeza inserido posteriormente, visto que se encontra ali, muito espremidinho entre o *s* e o *t*... O problema de Mariana parece ser, pois, o de descobrir a correta posição da letra *r* - e apenas da letra *r*! - em uma sílaba, apenas, *de uma palavra específica*. Note-se que a criança não dá, aqui, nenhum indício de preocupação com a marca da nasalidade na primeira sílaba da palavra (ao contrário do que ocorrera quando escreveu *jardim*). A questão mais geral que a ocupa é, sem dúvida, a do preenchimento de posições silábicas outras que não o núcleo vocálico e a posição da consoante inicial. O interessante, no entanto, é que Mariana, ao escrever seu texto, se ocupa desse problema de maneira episódica e assistemática, sem nenhuma preocupação com a consistência das hipóteses que vai formulando. Na palavra *monstro* esse problema, por algum motivo, adquire para ela particular saliência, e é ali, portanto, que ela se dispõe a enfrentá-lo. Mariana resolve *localisticamente* o seu problema. Foi, provavelmente, no momento em que resolveu grafar o *r* na segunda ocorrência de *monstro* que se lembrou de inserir o *r* nessa mesma palavra, no título. **A partir daí, deixou, aparentemente, de preocupar-se com a questão**, já que escreve MOSTO nas duas vezes em que ainda usa essa mesma palavra no texto. Aqui é significativo, inclusive, o fato de Mariana ter escrito primeiramente MOSTO, depois MOSRTO (o que provavelmente a fez inserir o *r* na primeira ocorrência), e em seguida novamente MOSTO por mais duas vezes. Certamente os meus comentários teriam sido outros, se a sequência tivesse sido MOSTO, MOSTO, MOSRTO e MOSRTO, o que poderia levar, talvez, à expectativa de que esse *r* passasse sempre a ser utilizado, pelo menos nessa palavra, pelo menos até o final do texto.

Observe-se ainda que, no mesmo texto, Mariana escreve IFETAREI (*enfrentarem*) sem demonstrar a menor preocupação com a questão do *r* na segunda posição consonantal da segunda sílaba. Esta observação vale também para outros textos da Mariana produzidos nesse mesmo

período, como exemplifica a escrita da música seguinte (feita também no dia 29.04.90), onde a palavra *grande* aparece grafada GADI:

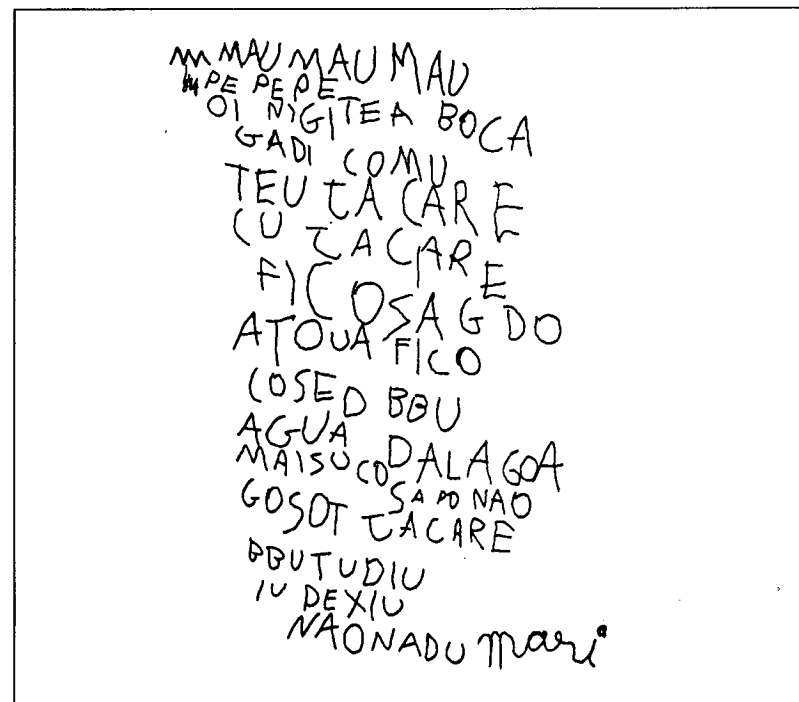


fig. 2

Mão, mão, mão, pé, pé, pé,
Oi ninguém tem a boca grande como tem o jacaré.
Seu jacaré ficou zangado à toa,
Ficou com sede, bebeu água da lagoa.
Mas o seu sapo não gostou,
Jacaré bebeu tudinho e o peixinho não nadou.

É claro que, transcorridos quase dois anos do dia em que escreveu a história do monstro assassino, Mariana já resolveu perfeitamente a questão da escrita de todas as sílabas complexas. Tem atualmente 7 anos e 2 meses, está completamente alfabetizada, tem grande autonomia de leitura e iniciará a segunda série primária com grandes chances de um excelente rendimento nas atividades de leitura e produção de textos. Circunstancialmente, nos dias que escrevo este artigo, estamos em uma

mesma casa de praia. Outro dia, por acaso, encontrei um seu desenho, de um monstinho, em um pedaço solto de papel. A escrita correta de *monstro* está ali registrada, como se chamasse a atenção para o fato de que aquele problema específico de dois anos atrás está agora resolvido:

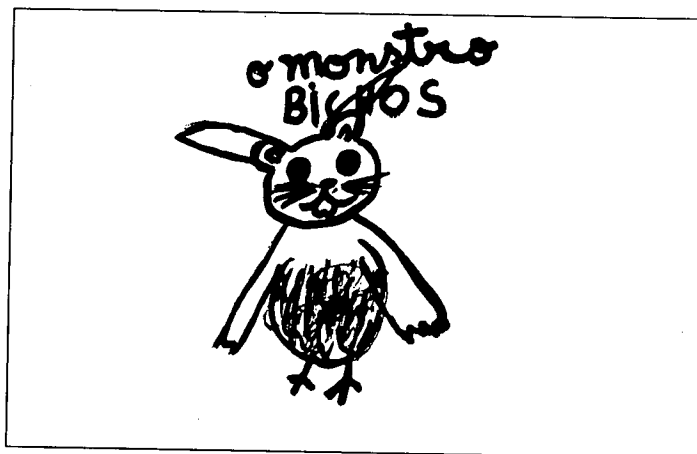


fig. 3

A escrita de Mariana, como a de todos nós, continua e continuará sempre e naturalmente a mudar, se não nos seus aspectos convencionais mais rígidos - dos quais a própria base alfabética e normas ortográficas talvez sejam a expressão mais forte -, certamente no tocante ao seu conteúdo e escolhas sintáticas das quais nos valem para traduzi-lo. Essa plasticidade virtual não poderia, evidentemente, não existir, uma vez que o que revela, em última análise, é o processo de contínua mudança nos próprios sujeitos da linguagem. É nesse sentido que adquire interesse a pergunta sobre a natureza de uma relação ainda misteriosa, a relação sujeito/linguagem, cuja dinâmica própria é marcada pelo germe de transformação constante e simultânea, nas duas direções.

Explico, agora, porque tomo o texto da Mariana, *O Monstro Assassino*, como um episódio singular, teoricamente significativo.

Segundo Ferreira (1988), as listas de palavras e frases escritas e/ou lidas pelas crianças em situação experimental representam um conjunto de dados mais confiável do que os dados naturalísticos, obtidos, por exemplo, a partir da observação de textos produzidos espontaneamente, como o da Mariana. O argumento dessa autora, perfeitamente coerente, aliás, com o quadro teórico piagetiano dentro dos quais desenvolve sua pesquisa sobre aquisição da escrita, é o de que apenas nas situações experimentais de escrita de palavras e frases, - aí transformadas, pela

criança, por solicitação do orientador, em objeto de reflexão e manipulação consciente, - pode o pesquisador assegurar-se das hipóteses com as quais essa criança está operando em determinado momento de seu desenvolvimento cognitivo, e, por consequência, das conceituações que faz. Interessa-lhe, portanto, flagrar, nos experimentos, etapas de um processo que a teoria piagetiana procura entender em seus aspectos universais. Daí a ênfase nas etapas do desenvolvimento cognitivo de um sujeito psicológico idealizado.

Quando chamo a atenção para o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares, faço-o, não do interior de uma teoria psicológica específica, com seu conjunto de pressupostos teóricos, hipóteses, axiomas e métodos que obrigam a certos procedimentos de pesquisa, mas no contexto de um conjunto de estudos lingüísticos em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro história, é atribuído um estatuto teórico específico, em função das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas também no modo e na história da sua constituição e constante transformação. Assim, interessa-me mais, do ponto de vista teórico, **flagrar o instante em que a criança demonstra, o realmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem.** Da mesma forma, ainda que não seja indagação simples, interessa-me saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação lingüística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido **saliência particular** para a criança, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação, na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial.

A história dessa preocupação momentânea com aspectos formais e semânticos particulares pode ser acompanhada em momentos subseqüentes, o seu "rendimento" pode ser avaliado em termos das consequências que eventualmente venha a ter na **organização**, muitas vezes provisória, que a criança imprime à linguagem.

Interessa-me, também, flagrar o momento em que as hipóteses começam a ser elaboradas pela criança, ainda que de antemão se saiba que seus contornos poderão estar, nesse momento, ainda muito indefinidos...

Eventos particulares de uma micro-história da escrita individual, esses momentos constituem-se, na sua singularidade, em indícios que nos estão a revelar **movimentos espontâneos** do sujeito ao longo do seu processo de constituição e da aquisição da linguagem. Cada texto espontaneamente produzido por uma criança (e, em vários outros sentidos - psicanaliticamente, inclusive! - por um adulto) será sempre fonte riquís-

sima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem. O interesse teórico de um texto espontâneo como *O Monstro Assassino* está, para mim, justamente na sua singularidade, no que ele revela sobre um momento particular de perplexidade de uma criança frente ao que para ela, naquele momento, é algo ainda muito misterioso: a utilização de letras que correspondem, nas sílabas, a posições que ainda não identificou, e cuja identificação talvez dependa de uma segmentação e ordenação linear dos sons da própria fala, processo, por sua vez, no qual será provavelmente auxiliada pela tentativa de compreensão desse aspecto para ela misterioso da escrita, com o qual demonstra, nesse texto, estar começando a preocupar-se.

Conceito que se revela produtivo, nesta reflexão, é o de **saliência**. A saliência conceitual e/ou fônica de *monstro* foi o que provavelmente fez com que Mariana se ocupasse particularmente dessa palavra, transformando-a, em seu texto, em objeto escrito prático e manipulável. Note-se que essa saliência é aqui pressuposta, porque indicia pela forma gráfica variável que a palavra assume no texto. Mais complicado é saber por que é exatamente a palavra *monstro* que adquire saliência para Mariana. Por ser, talvez, o tópico da sua própria história? Por tratar-se de um assustador monstro assassino? Qualquer que seja a resposta a esta pergunta específica, ela só pode ser obtida por referência à história da constituição de um sujeito particular, Mariana, que, aliás, mesmo tendo já resolvido a questão específica das várias posições das letras nas sílabas, continua, como vimos, a desenhar seus monstros...

5. Qual o mistério dos muitos "esses" da Flávia?

As considerações, muitas vezes detalhadas, que fiz sobre as questões levantadas pela escrita variável de *monstro* no texto de Mariana, estão de certa forma autorizadas pelo conhecimento que tenho dessa criança e por inúmeros momentos de convivência de tia e sobrinha, freqüentemente mediados por estimulantes conversas sobre a leitura, a escrita e seu funcionamento.

Nesta seção apresentarei dois textos escritos por Flávia, que em março de 1991 era aluna da pré-escola (3º período) da Escola Barão Vermelho, em Belo Horizonte. Não conheço pessoalmente a Flávia, não sei exatamente a idade que tinha quando, nos dias 12 e 13 de março, escreveu, em sala de aula, esses dois textos, em resposta às atividades comuns propostas pela sua professora. Vamos imaginar que a Flávia tivesse, na ocasião, mais do que cinco e menos do que sete anos (a precisão dessa informação não é relevante para as considerações que

aqui pretendo fazer). Agradeço a ela, autora dos textos, e a sua escola, a possibilidade de aqui analisar um momento da história do seu relacionamento com a escrita.

O primeiro texto, transcrito abaixo, é uma carta que a Flávia escreveu, no dia 12 de março, a um coleguinha do período anterior, Gabriel, que havia viajado para a Alemanha. Por sugestão da professora, todos os colegas de Flávia escreveram, também, cartas ao Gabriel, no que caracterizou uma atividade de escrita de todo o grupo, em sala de aula:

O segundo texto, escrito no dia seguinte, 13 de março, é também uma

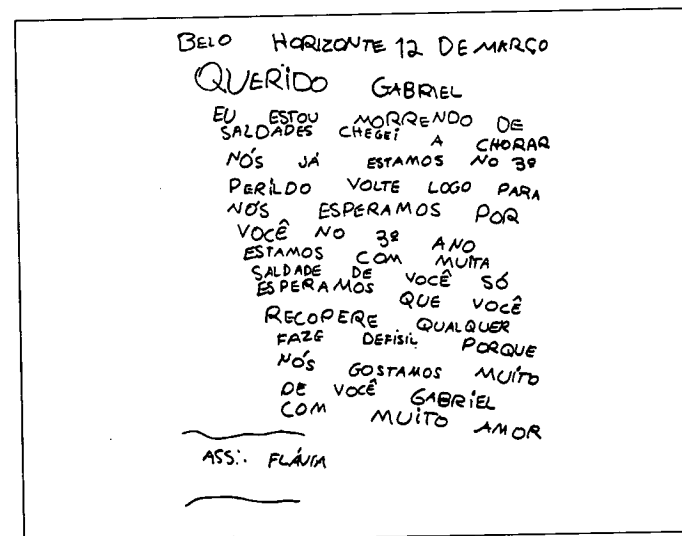


fig. 4

Belo Horizonte, 12 de março

Querido Gabriel:

Estou morrendo de saudades. Cheguei a chorar. Nós já estamos no 3º período. Volte logo para nós. Esperamos por você. Só esperamos que você recupere qualquer fase difícil porque nós gostamos muito de você, Gabriel.

Com muito amor,
Flávia

carta, escrita por Flávia e seus colegas (em atividade de todo o grupo, igualmente sugerida pela professora) para os alunos do 1º período do pré e da turma da tarde, que estavam deixando muito desarrumada a sala que compartilhavam, na escola, com a turma da Flávia:

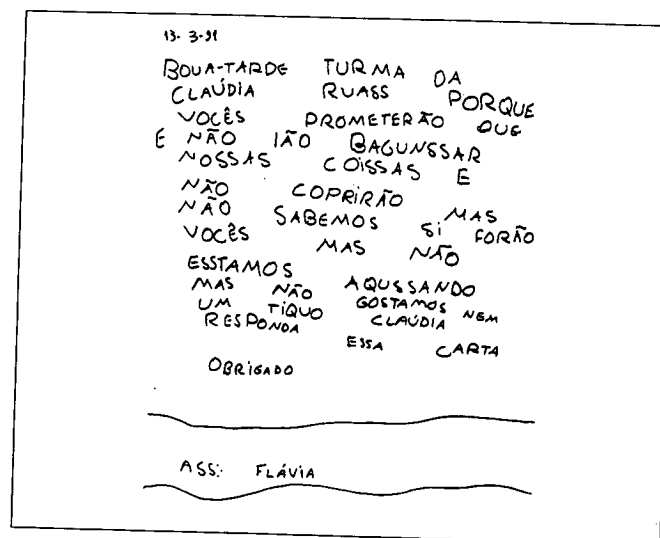


fig. 5

Boa tarde, turma da Cláudia Ruas:

Por que vocês prometeram que não iam bagunçar nossas coisas e não cumpriram? Mas não sabemos se foram vocês. Mas não estamos acusando. Mas não gostamos nem um tico. Cláudia, responda essa carta.

*Obrigado,
Flávia*

Se tivéssemos tomado contacto apenas com o texto escrito por Flávia no dia 12, certamente nada nos chamaria a atenção, aí, para o uso da letra *s* na escrita dessa criança. Flávia, com efeito usa o *s* com propriedade nesse texto, no início e o final de sílabas, e apenas quando escreve DIFISIL usa essa letra no lugar da letra *c*, escolha que é frequentemente feita por crianças da sua idade. Observando apenas esse texto poderíamos ser levados a concluir, portanto, que essa criança já se sente relativamente à vontade com relação ao uso dessa letra. O texto escrito por ela no dia seguinte, no entanto, chama-nos imediatamente a atenção para um uso “excessivo” que aí é feito do *s*. Flávia, não se sabe por que, “dobra” os seus *s*’s no final de algumas sílabas, contrariamente ao que o seu comportamento no texto anterior levaria a prever. Assim, escreve RUASS e ESSTAMOS. Além disso, usa dois esses em BAGUNSSAR, COISSAS E AQUASSANDO. Esse “espelhamento” de esses não é, no

entanto, generalizado, embora contribua para dar ao texto uma “colaboração gráfica” particular: olhamos para o texto e imediatamente “vemos” esses muitos esses, quase como se aqueles incorretamente grafados contribuíssem para dar uma maior visibilidade aos demais. Surpreendemo-nos improvisadamente olhando para os dois esses em NOSSAS da mesma maneira como olhamos para os dois esses em COISSAS, escrito logo a sua direita, no texto. Percebemos, de repente, que não estamos mais preocupados em saber onde a criança “acertou” e onde “errou”. Estamos, antes, fascinados pelo efeito surpreendente que os muitos esses de Flávia conferem a esse momento - que ousamos supor episódio - da sua escrita. A maneira como a criança vai distribuindo os esses em sua escrita lembra, de certa forma, um fato fonético interessante às vezes observado em aquisição da linguagem oral. Trata-se do “espelhamento” de alguns sons, que costuma ocorrer em trechos da fala de algumas crianças, em momentos particulares em que determinado som adquire saliência e passa a ser usado quase como um suprassegimento que confere uma qualidade, um “colorido” particular à fala. Cláudia Lemos (comunicação pessoal) relata um caso de espalhamento de fricativa dental surda [s] na fala de um dos seus sujeitos. Observei espalhamento semelhante da vibrante alveolar sonora [r] na fala de Gustavo, irmão da Mariana, quando, com três anos e seis meses, contava a história do Lobo Mau e dos três porquinhos. No caso de Gustavo, depois de ter imitado o rugido do lobo (Roarrrr), ele continuou sua narrativa acrescentando a vibrante no final de muitas sílabas, durante um longo trecho da história.

Voltemos, porém, aos esses de Flávia. Teriam sido os dois esses de *nossa* a origem do “espelhamento” dessa letra no texto de Flávia? Esta não parece uma hipótese interessante, porque quando a criança escreveu NOSSA, em seu texto, já havia anteriormente escrito RUASS e BAGUNSSAR em linhas anteriores, não havendo, nessas palavras, nenhum indício de que um esse suplementar houvesse sido acrescentado posteriormente. Pelo mesmo motivo, reluto em dizer que Flávia teria se deixado influenciar pelos dois esses na abreviatura de *assassino*, na linha do texto.

Estaríamos, aqui, diante de um comportamento semelhante aos mencionados por Karmiloff-Smith (1986) em seus estudos sobre aquisição da linguagem oral, como exemplos de “U-shaped behavior”, característicos de momentos em que a criança começa de fato a manipular dados na direção de uma sistematização? Embora não adote o modelo de aquisição da linguagem proposto por essa autora, por motivos que não julgo necessário explicitar aqui (mas cf. Abaurre 1988b), acho teoricamente produtivo incorporar, em qualquer modelo de aquisição, os movimentos de aparentes “idas e vindas” das crianças em torno de um sistema

modelar adulto. No entanto, se bem que a Flávia esteja aqui, sem dúvida, movimentando-se em torno do sistema adulto de escrita, não me parece possível interpretar os usos que já faz do *s* em início e final de sílaba como uma mera produção do que já vem observando em termos do uso adulto dessa letra, como é o caso das ocorrências aparentemente “corretas” resultantes de meras “cópias” do modelo adulto, nos exemplos clássicos de “U-shaped behavior”. Na verdade, no texto do dia 12, Flávia dá indícios de que já faz um uso produtivo dos esses nos contextos mencionados, como, aliás, continua a fazer no dia 13, ao escrever VOCÊS, (duas vezes), NOSSAS, COISSAS (*s* final), MAS (três vezes), SABEMOS, SI, ESSTAMOS (*s* final), GOSTAMOS, RESPONDA e ESSA.

Parece-me, pois, que, tentar interpretar o comportamento episódico e idiossincrático de Flávia, nas palavras em que “dobra” inesperadamente os seus esses, em termos de “idas e vindas” teoricamente encaixáveis em estágios ou etapas particulares de seu desenvolvimento cognitivo, exige um certo malabarismo teórico. Parece-me, sobretudo, que o preço maior que se paga por essa tentativa não será a do malabarismo em si - procedimento que enfraquece, do ponto de vista epistemológico, qualquer modelo - mas a perda da possibilidade de reconhecer que, por trás do uso exagerado da letra esse em algumas palavras, está um comportamento misterioso de Flávia. Não temos como explicar esse comportamento a não ser por características muito particulares de um sujeito singular para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos de forma, conteúdo e contexto de produção dos textos adquirem uma saliência em última análise determinante das ocorrências singulares. Estas, por suas vez, estão a sinalizar a singularidade do próprio sujeito.

Não sei como a Flávia passou a usar os esses depois do dia 13 de março de 1991, mas com toda a probabilidade, dada a fluência com que já usa a escrita na pré-escola, não deve ter demorado muito para resolver satisfatoriamente o emprego dessa letra, na maioria das palavras do seu vocabulário. Fica, aqui, o mistério do episódio do dia 13, com as instigantes indagações que ele nos permite fazer. Ao concluir esta seção, reafirmo meu interesse teórico por dados como esses, interesse que acredito coerente com minha preocupação teórica maior, que é a compreensão da relação de sujeitos singulares com uma linguagem cuja singularidade, por muito tempo, foi colocada em plano secundário. Recuperar, **teoricamente**, tais questões, implica necessariamente a recuperação do lado **misterioso** da linguagem, de seus sujeitos, e de seus comportamentos idiossincráticos.

6. Seria minha, a cidade que dorme?

Em cada uma das duas seções precedentes ocupamo-nos de uma criança, apenas, e de um episódio de sua relação com a linguagem em sua forma escrita. Nesta seção veremos como trinta e duas crianças de uma turma de segunda série de uma escola pública de Campinas escreveram um trecho da letra de uma música de Sérgio Barsotti, traduzida e adaptada do italiano por Chico Buarque de Hollanda. A música é *Minha Cidade* e faz parte do disco *Os Saltimbancos* (adaptação da história *Os Músicos de Bremen*). Transcrevo, a seguir, a letra completa da música, referência necessária para os comentários que farei sobre as escritas das crianças:

DOrme a cidade
REsta um coração
MIsterioso
FAz uma ilusão
SOLetra um verso
LArga a melodia
Singelamente
DOLORosamente

DOce é a música
SIlenciosa
LArga o meu peito
SOLta-se no espaço
FAz-se certeza
MIinha canção
REstia de luz onde
DOrme o meu irmão

Como se pode observar, embora tenha feito essa letra para crianças, o compositor não hesitou em usar as palavras que lhe pareceram mais adequadas para manter o jogo semântico com as notas musicais, aí utilizadas como sílabas iniciais das palavras que introduzem cada um dos versos. Formam-se, assim, as escalas, ascendente e descendente. Palavras como *melodia*, *singelamente* e *restia* não são, certamente, muito conhecidas das crianças. Já que as palavras iniciais de cada verso tinham necessariamente de começar com as notas musicais, na ordem das escalas, o próprio texto da música resulta um tanto estranho, do ponto de vista semântico.

Antes de passar à escrita, cabem algumas informações sobre o contexto em que essa atividade foi realizada. Esses dados foram coletados por Renata Nomura, aluna do curso de Letras do IEL/UNICAMP, na ocasião em que elaborava projeto de iniciação científica, sob minha orientação, com o objetivo de acompanhar aspectos específicos da produção escrita de crianças das primeiras séries do primeiro grau. Ao propor a atividade de escrita da letra de uma música, pretendia-se fazer com que as crianças, já alfabetizadas mas não habituadas, naquela escola, a utilizarem a escrita em atividades significativas, percebessem que já eram capazes de escrever o que ouviam. A música foi tocada várias vezes até que as crianças aprenderam a cantá-la de cor, depois do que foram solicitadas a escrever a letra. Em momento algum se discutiu o significado do texto.

As crianças já haviam desenvolvido a mesma atividade com o texto da música *A Casa*, de Vinícius de Moraes, que todas escreveram de forma praticamente idêntica à letra original, já que o texto dessa música não oferece nenhum "desafio semântico" significativo para crianças dessa faixa etária. Esperava-se que o mesmo ocorresse com a letra de *Minha Cidade*. Como já mencionei, o objetivo da atividade não era outro senão deixar as crianças à vontade com relação ao uso de uma escrita até então sub-utilizada por elas. Surpreendentemente, a escrita de todas as crianças revelou que, para cada uma delas, ainda havia, no texto, algum problema de ordem semântica. Transcrevo, a seguir, seus textos, deixando aos meus leitores o prazer da descoberta desses momentos de incerteza registrados por essas crianças em sua escrita, bem como as soluções particulares que cada uma encontrou para resolver seu problema particular com o significado do texto. Certamente, se apenas ouvíssemos as crianças cantarem esta música, não nos daríamos conta de que, por trás de uma pronúncia já praticamente idêntica à dos adultos, está uma análise semântica por vezes diferente.

1. Elina

Minha cidade
 dorme a cidade rente um coração misterioso faz uma ilusão
 no letreiro rente lá na melodia singa lá montê
2. Bernardo e mendonça

A minha cidade
 Dorme a cidade rente um coração misterioso faz
 uma ilusão solitram verso lá na melodia singalamente
3. Fábio Batista de Souza

Minha cidade
 Dorme a cidade rente um coração misterio
 faz uma ilusão solitram verso lá melodia singalam
 rente
4. Duciara Zanella

Minha Cidade
 Dorme a cidade! rente um coração! misterioso! faz uma ilusão; solitram o
 verso Lá na melodia! Dim galamonte!!
5. Luis cristina canola

Minha cidade
 Dorme a cidade rente um coração misterioso faz uma ilusão sola
 solitram verso lamelo dia singlamonte

fig. 6

6.

Rafael Balbi

minha cidade
 Dorme a cidade resta um coração misterioso faz
 uma ilusão solitária verso lá na melodia sensivelmente

7.

Gustavo Machado

minha cidade

Dorme a cidade resta o coração misterioso faz um
 marcial solitário balancilodia
 solitário balancilodia

8.

Patrícia Brito Thara

A minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz uma ilusão solitária verso lá na
 melodia sem jalamente

9.

Rafaela Bion

minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz uma
 ilusão solitária verso lá na melodia sem jalamente.

10.

Alexandro Viegas Pereira

A minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz uma
 ilusão solitária verso lá na melodia sem jalamente.

fig. 7

11.

Paula A. nota zanni

minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz uma
 ilusão solitária verso lá na melodia sem jalamente.

12.

Jaime Carlos Brotero Neto

Minha cidade

dorme a cidade resta um coração misterioso faz uma ilusão
 sol e tão tranverso lamelodia sem jalamente

13.

Daniela Aconeli

Dorme a cidade resta um coração
 misterioso faz uma ilusão
 solitária verso lá na melodia sem jalamente.

14.

Maria Fernanda

Minha cidade

Dorme minha cidade resta um coração misterioso
 faz uma ilusão sol com um verso
 lamelodia sinja ela mendi

15.

Kamila Ramos Cabrera

minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz
 uma ilusão solitária verso lamelodia sem
 jalamente.

fig. 8

16.

Shaili Rome Parali
minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz uma ilusão
soletam verso lana melodia sim jela mente

17.

Gustavo Alexandre Berton
minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso
faz uma ilusão sole transverso na melodia
sim jalamente

18.

Luciano Cuconati
A minha cidade

Cor minha cidade resta um coração misterioso
faz a um luzão so sole transverso lana melo
siga ela mendu

19.

Patrícia Larango Gomes
minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso
faz uma ilusão soletam verso lana melodia
sim jalamente

fig. 9

20.

Carlo E
minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz
uma ilusão sole transverso la na melodia sim jalamente

21.

Melissa f. de Mira
Minha cidade

Dorme a cidade resta um coração
misterioso faz uma ilusão so letroverso
la na melodia singa lamente

22.

Edayne Paula de Souza
Minha cidade

Dorme a cidade resta um coração
misterioso faz uma ilusão
soletam verso la na melodia
singalamente

23.

Rafaela Dionizio

Minha Cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz
a ilusão soletamverso la na melodia sim jalamente

24.

Carlo Anne Rome

Minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz uma ilusão soletamverso
lala melodia singela

fig. 10

25.

Ana Paula Cecherim de Oliveira

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz uma
ilusão soletrao tão verso lá na melodia singa lá
mente

26.

Cardina Machado
Minha cidade

Dorme a cidade resta um coração
misterioso faz uma ilusão
soletrao verso lá na melodia
sim é lá lamenta

27.

Miniam Daquim Yoshizane
Minha cidade

Dorme a cidade resta o coração misterioso faz uma ilusão
soletrao verso lá na melodia sim qdamente.

28.

Marandra Paula Buzatto

Minha cidade

Dorme a cidade restam um coração misterioso faz uma ilusão
soletrao verso lá na melodia singelamente.

29.

Patrícia J. G. Leite

Minha Cidade

Dorme a cidade restam um coração misterioso faz uma ilu
são soletrao verso lá na melodia sim jalamente

fig. 11

30.

Nicolau

Minha cidade

Dorme a cidade restam um coração
misterioso faz uma ilusão sole
trao verso lá na melodia sim
jalamente

31.

Andressa Célia Miranda

Minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso
faz uma ilusão soletrao verso lá na melodia
sim jalamente.

32.

Rafael Queirogo

Minha cidade

Dorme a cidade resta um coração misterioso faz uma ilusão
soletrao verso lá na melodia sim jalamente

fig. 12

O primeiro comentário a fazer, pois, sobre a inesperada diversidade desses textos, diz respeito exatamente à **ilusão** que temos, a partir de uma pronúncia muito semelhante dos enunciados, de que a linguagem das crianças dessa idade já está semanticamente analisada nos nossos termos adultos. Aliás, o que as **hipo** e **hipersegmentações** da escrita infantil espontânea registram de forma evidente, em situações como a aqui descrita, é a manifestação exarcebada, em termos de um conjunto particular de enunciados, de uma plasticidade semântica frequentemente explorada, no espaço de suas virtualidades, a partir de parâmetros rítmico-entonacionais previamente estabelecidos (cf. Abaurre-Gnerre & Cagliari, 1985; Abaurre, 1989, 1991; da Silva, 1991). Essa plasticidade, se não se manifesta em grau semelhante na linguagem adulta, é porque esse uso já está aí regulado pela história da constituição social dos significados lingüísticos. No entanto, mesmo em termos de linguagem adulta, é possível flagrar momentos em que, valendo-se dessa plasticidade virtual, o falante fornece indícios de ter segmentado e analisado semanticamente o conteúdo da fala de maneira idiossincrática.

Vejamos, então, os caminhos que essas crianças podem ter trilhado para analisar e organizar o texto da música, para depois passarmos às consequências teóricas que daí podemos tirar no contexto da discussão central deste artigo.

Como o meu interesse é, aqui, chamar a atenção para a singularidade dos comportamentos infantis na aquisição da linguagem, mantive as escritas de todas as trinta e duas crianças que desempenharam a atividade. Embora o espaço não me permita fazer uma análise detalhada de cada uma dessas produções, optei por apresentar uma tabulação das formas variantes de cada verso e sua frequência de ocorrência, para focalizar, em seguida, a partir de dois desses episódios, os aspectos desse comportamento variável que considero mais relevantes para a discussão.

Embora, como se verá a seguir, as crianças sigam tendências gerais nas soluções que propõem - aspecto teórico importante, de evidente relevância! -, cada manifestação singular de uma tendência semelhante, inequivocadamente registrada nos dados, chama-nos constantemente a atenção para a singularidade dos sujeitos e para a necessidade epistemológica de definir o estatuto de tais dados em uma teoria da linguagem que não busca apenas a explicação para o regular e o sistemático.

Antes de apresentar a tabulação dos dados, é necessário observar que todas as crianças pararam de escrever ao se depararem com o que, pode-se imaginar, tenha sido um problema de interpretação, provocado por *singelamente*. É bem verdade que este não foi o único problema de interpretação semântica que precisaram enfrentar, haja vista a variedade de soluções propostas para todos os versos, embora alguns tenham ofe-

recido mais dificuldade do que outros (o primeiro verso, por exemplo, *Dorme a cidade*, foi o que deu margem à menor variação, enquanto *SOLetra um verso* foi escrito de forma diferente por **quase todas** as crianças). Pode-se imaginar que a atividade das crianças não tenha sido tão tranqüila assim, dadas as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ter levado a pessoa responsável pela coleta de dados a dar-se por satisfeita com a escrita da primeira parte da música, apenas. Infelizmente, o que se focalizava por ocasião da coleta desses dados não era a questão da variação e dos comportamentos singulares, de modo que não procurei obter, então, mais informações sobre o(s) motivo(s) que teria(m) levado as crianças a interromperem a atividade na escrita de *singelamente*.

Vejamos, então, nas tabelas seguintes, uma primeira organização da variação observada em cada um dos versos da música:

DORME A CIDADE

OCORRÊNCIA	FREQÜÊNCIA
Dorme(i, ne, ni) a cidade(!)	29
Dorme minha cidade	1
Dor minha cidade	1
Dormim a cidade	1
TOTAL:	32

fig. 13

RESTA UM CORAÇÃO

OCORRÊNCIA	FREQÜÊNCIA
Resta um coração(ção) (!)	(17)
Restam um coração (coraça)	6
Resta um coração (cão)	4
Resta o coração	2
Restam coração	1
Resta um coração	1
Restamum coração	1
TOTAL:	32

fig. 14

MISTERIOSO

OCORRÊNCIAS	FREQÜÊNCIA
Misterios(z)o (!)	27
Mustireoso	1
Misterio	1
Misterios	1
Mistorios	1
Mitirozo	1
TOTAL:	32

fig. 15

FAZ UMA ILUSÃO

OCORRÊNCIA	FREQÜÊNCIA
Faz(s) uma ilus(z)ão(am) (;)	22
Faz ama ilusão	1
Faz uma lusão	1
Fazer uma iluzião	1
Faz um iluzação	1
Faz uma eluzão	1
Faz um ilusão	1
Faz a um luzão	1
Faz uma iliusão	1
Faz a ilusão	1
Faz um maruizal	1
TOTAL:	32

fig. 16

SOLETRA UM VERSO

OCORRÊNCIA	FREQÜÊNCIA
Soletram verso	4
Sletranvers(ç)o	3
Solé transvers(ss)o	3
Soletram(ão) versos	2
Sletranversio	1
Soletranverso	1
Soletrão verso	1
So letram versto	1
Sóletra o verso	1
Sola soletram verso	1
Sóletrãoverso	1
Soletrãoverso	1
Solletodete	1
Soloa tranverso	1
Soletram som versso	1
Sola tranvesto	1
Sole e tão tronverso	1
Soletram veso	1
Sola com um verso	1
Solétrão verso	1
So sole stram verso	1
So letroverso	1
Sóletrão tão verso	1
Soletra um verso	1
TOTAL:	32

fig. 17

LARGA A MELODIA

OCORRÊNCIAS	FREQÜÊNCIA
Lá(la) na melodia (!)	13
La mamelodia	3
Lana melodia	3
La ma melodia	2
Lanamelodia	2
Lamelodia	1
Lameio dia	1
Lalenilodia	1
Lâ na nelodia	1
Lameludia	1
Na melodia	1
Lana melo	1
Lalamelodia	1
Lá na melondia	1
TOTAL:	32

fig. 18

SINGELAMENTE

OCORRÊNCIAS	FREQÜÊNCIA
Sim jalamente (i)	9
Sim j(g)clamente (!!)	6
S(c)injalamente	4
Siglamete	1
Sinjela	1
Senxalmente	1
Sinja cla mendi	1
Sim jela mente	1
Segia cla mendia	1
Sinja lá mente	1
Sim lá lamente	1
Simga la mente	1
Singa lamente	1
Simgalamente	1
Seldijal lajelada silido	1
Sinjelamente	1
TOTAL:	32

fig. 19

O fato de não ser possível analisar, aqui, todas as ocorrências registradas nas tabelas acima, é já muito sintomático. Seriam tantas as observações e as conjecturas a fazer sobre cada uma das muitas soluções propostas pelas crianças e sobre o(s) percurso(s) que trilharam para a escrita de cada verso, que eu precisaria utilizar um espaço muito maior do que aquele de que disponho aqui. Como já disse acima, deixo ao leitor o prazer desse estimulante exercício.

Como exemplo, apenas, dos caminhos a percorrer a partir dos indícios que esses textos nos oferecem para interpretação, tomemos o primeiro verso, aquele que parece ter colocado o "menor" desafio para

as crianças. Mesmo aí, Maria Fernanda (texto 14, fig. 8) faz a sua interpretação semântica particular, que a sua escrita registra de forma inequívoca: DORME MINHA CIDADE. Ora, quem conhece a melodia, sabe bem que esse verso, quando cantado, levando-se em conta a grande duração da primeira sílaba de *dorme* e a escansão do restante do material fônico do verso que de certa forma daí decorre (algo mais ou menos como *dô::rmia-ci-dá:-de*, com um sinérise na segunda sílaba), cria um contexto para essa ambigüidade semântica. Na verdade, dada a característica ritmicamente breve de *mia*, ouviremos de fato essa segunda sílaba com ou sem nasalização no (i), dependendo da nossa interpretação semântica. Outra criança, Luciano Cuconati (texto 18, fig. 9), à semelhança de Maria Fernanda, também detectou a presença do possessivo *minha*, nesse verso, o que, diga-se de passagem, em quase nada afeta, em termos semânticos, o texto original. Haveria, na verdade, considerável perturbação rítmica caso se tentasse inserir, na música, o verso conforme escrito pela menina, já que haveria, aí, a inserção de pelo menos mais uma sílaba e uma conseqüente quebra do ritmo. Maria Fernanda demonstra não ter se preocupado com esse aspecto, mas apenas com a escrita de um enunciado que interpretou semanticamente de maneira perfeitamente razoável. Luciano, pelo contrário, embora tenha levado em conta o recorte semântico que fez do possessivo *minha*, registrado em sua escrita DOR MINHA CIDADE, parece ter-se preocupado mais com o ritmo do verso ao grafar, inicialmente, apenas DOR. Poderíamos dizer, talvez, que o aspecto semântico da segmentação por ele feita do enunciado adquiriu saliência em um segundo momento, apenas, tendo prevalecido, no início do seu recorte, uma preocupação rítmica? Estaríamos, por outro lado, autorizados a supor que para Maria Fernanda a preocupação com a semântica prevalece em todos os momentos sobre a preocupação rítmica, nesse episódio de sua escrita? E, caso essas hipóteses pudessem ser confirmadas, poderíamos inferir, a partir daí, que essas escritas singulares dessas duas crianças se constituem em bons indícios de que o **próprio processo de diferenciação entre a fala e a escrita** está se revelando diferente, em alguns aspectos, para Maria Fernanda e Luciano? Nesse ponto é interessante voltar ao texto integral das duas crianças. De fato, observa-se no texto de Maria Fernanda um outro indício de sua preocupação com a semântica, na escrita, ao optar por SOLA COM UM VERSO em SOLetra um verso. No caso de Luciano, por outro lado, observa-se que ele parece começar sua escrita tentando apenas inserir material fônico (inspirado nos sons que julga ter ouvido) nas unidades rítmicas que vai segmentando, até que, a partir de SOLetra um verso, parece abandonar também a preocupação com o ritmo.

Muitas observações interessantíssimas podem também ser feitas, com relação a esses textos, se focalizarmos os versos SOLetra um verso e Singelamente. Talvez eu os retome, no contexto de alguma outra discussão. Para o que me interessa focalizar aqui, penso terem sido suficientes as considerações sobre a maneira como Maria Fernanda e Luciano escreveram o primeiro verso, apenas, pois essas breves reflexões sobre as soluções dadas por apenas duas crianças para apenas um dos versos da música permitem já antever a riqueza das hipóteses que podem ser formuladas para explicar o envolvimento de sujeitos singulares com a linguagem, também única, de determinadas situações de uso oral ou escrito.

A pergunta com a qual concluo essas poucas observações sobre dados tão ricos, é a seguinte: se o que esses dados incidiam é uma real e mensurável diferença na manifestação de um processo de diferenciação entre língua oral e língua escrita, em que medida estaríamos autorizados a concluir que esses indícios apontam, em última análise, para diferenças qualitativas no próprio processo de aquisição da linguagem?

A variação, a heterogeneidade, os dados singulares e sua significação no processo de aquisição da linguagem oral sempre foram questões relevantes nas pesquisas do Projeto de Aquisição da Linguagem do IEL/UNICAMP, dados os pressupostos teóricos desse grupo de pesquisadores. É exemplar, nesse sentido, a pesquisa da Professora Maria Cecília Perroni, *Diferenças individuais em Aquisição da Linguagem: um estudo sobre gêmeos*. Na análise que vem fazendo dos dados de aquisição da linguagem oral de seus sujeitos, essa pesquisadora vem demonstrando a necessidade de postular diferentes rotas de aquisição para explicar o seu desenvolvimento lingüístico. Segundo ela vem observando, nem as teorias inativas (centradas no conceito de maturação do sujeito), nem as teorias que privilegiam o ambiente em que se dá a aquisição, dariam conta de explicar o fato de os gêmeos terem seguido percursos diferentes na aquisição da linguagem oral. Tanto as teorias inativas como as interacionais "clássicas" previriam um desenvolvimento análogo para essas crianças. A hipótese mais interessante a fazer, no caso, é a de que, por trás desse desenvolvimento diferenciado, estaria a singularidade de cada sujeito. Assim, a explicação para o desenvolvimento lingüístico dos gêmeos no tocante, particularmente, à competência para uso de diferentes gêneros discursivos, teria necessariamente de levar em conta a singularidade dos próprios sujeitos, a sua maneira particular de interagir com a linguagem e com seus interlocutores.

Infelizmente, na ocasião em que foram coletados os dados dos gêmeos (Augusto e Renata, hoje com 16 anos), não havia ainda, no Projeto, pesquisadores interessados na aquisição da representação escri-

ta da linguagem. Não foram, portanto, coletados dados desses mesmos sujeitos que permitiriam agora uma comparação do seu desenvolvimento em termos de linguagem oral e de linguagem escrita, no tocante aos aspectos aqui abordados.

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. A contemplação da forma escrita da língua faz com que ele passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos. Não há motivos, pois, para supor que a singularidade responsável pelo desenvolvimento lingüístico dos gêmeos da pesquisa citada não determinaria, também, rotas diferentes em seu processo de aquisição da escrita. Fica aqui a hipótese de que isso talvez tenha de fato ocorrido.

Dediquei os últimos dois parágrafos a considerações sobre uma pesquisa voltada especificamente para a aquisição da linguagem oral por achar que as conclusões a que vem chegando a Professora Perroni, no tocante à oralidade, confirmam a relevância dos aspectos singulares de um processo mais geral, aspectos estes cujo estatuto teórico defendi neste texto, com ênfase em dados da escrita inicial.

7. Conclusão: os desafios e as dúvidas

Em todas as seções deste trabalho argumentei, de forma às vezes bastante apaixonada, a favor da necessidade de se atribuir, no âmbito de uma teoria da linguagem preocupada com a natureza da relação sujeito\linguagem, um estado teórico aos eventos singulares, aos dados episódicos, aos comportamentos idiossincráticos. Antes de ser acusada de assumir postura teoricamente ingênua e epistemologicamente indefensável, apresso-me a dizer que tenho consciência plena do grande desafio que tal inclusão representa para os teóricos da linguagem interessados nessas questões.

Em primeiro lugar, cabe aqui deixar muito claro que olhar com interesse para o singular, o variável, o idiossincrático, o **cambiante**, não implica necessariamente deixar de preocupar-se teoricamente também com o regular, o sistemático, o geral. A escolha que fiz de um trecho do historiador Carlo Ginzburg para epígrafe deste meu texto pretende deixar evidente este meu ponto de vista. Não nego, portanto, a necessidade de se conhecer, também, a totalidade. Pelo contrário: acredito que é a

atribuição de estatuto teórico semelhante a questões relativas ao comportamento virtual de um sujeito universal e ao comportamento real (e sempre indiciário, em certo sentido) de sujeitos singulares da linguagem que permite desvelar as regularidades subjacentes e visualizar os contornos de um modelo teórico dialeticamente estruturado em torno de um conjunto de problemas relevantes para a compreensão da complexidade da relação entre um sujeito e um objeto que estão continuamente a modificar-se, nos movimentos mesmos dessa relação. Estou, portanto, perfeitamente consciente de que um mero discurso sobre curiosidade episodicamente documentadas nos *corpora*, ou mesmo um mero levantamento de ocorrências variáveis e singulares, seriam procedimentos epistemologicamente adequados apenas no nível da adequação observacional. Não foi esta, certamente, a preocupação que me moveu, ao escrever este texto.

Em segundo lugar, quero deixar claro, também, que aceitar como questão de investigação a relação sujeito/linguagem significa reconhecer **explicitamente** que os estudos da linguagem se situam em um espaço necessariamente interdisciplinar, o que, sabemos muito bem, define desafios suplementares, que passam pelas diferenças teóricas e metodológicas das várias disciplinas envolvidas, ainda que pensemos, em um primeiro momento, apenas no conjunto das disciplinas conhecidas como **ciência do homem**.

Creio que um diálogo honesto entre teorias e pesquisas mais voltadas para os aspectos gerais e universais e aquelas mais voltadas para a busca da significação dos detalhes e episódios singulares só pode contribuir para uma melhor compreensão da linguagem e dos seus sujeitos. Talvez não seja utópico imaginar um universo acadêmico mais humano e menos competitivo, onde seja possível sonhar com um diálogo verdadeiro entre as várias disciplinas e com uma visão complementar de teorias e pesquisas.

Como espero ter marcado ao longo das minhas reflexões, apesar de ter focalizado a questão mais geral da **variação** para poder chegar ao tópico que de fato pretendia focalizar - a **relevância do dado único, idiossincrático, episódico, singular** -, quero também chamar a atenção para a extrema importância, no contexto das investigações sobre a aquisição da escrita, dos estudos e pesquisas conduzidos com o objetivo de circunscrever os espaços e variáveis relevantes para a compreensão de uma macro-variação, da variação que se dá no âmbito de um grupo significativo de indivíduos e cuja caracterização rigorosa permite definir tendências mais gerais em termos do comportamento lingüístico oral e escrito dos sujeitos. Trata-se também aqui, no meu entender, de uma relação complementar e necessária de abordagens que focalizam aspec-

tos diferentes de um objeto multifacetado. Como exemplo de trabalhos mais sérios e teoricamente oportunos baseados em uma análise quantitativa da variação da escrita inicial, cabe mencionar aqui a tipologia de erros, em termos da norma ortográfica vigente, que vem sendo elaborada por um grupo de pesquisadores da UFMG (cf. Oliveira & Nascimento, 1990). Estudos como esses podem perfeitamente dialogar com os estudos sobre a microvariação, centrada nos dados variáveis singulares, de um mesmo indivíduo, ou mesmo de um grupo de indivíduos cujo comportamento é tomado episodicamente, como indiciário. Pois não seria interessante, feita a escolha por uma dessas duas possíveis abordagens da variação, perguntar-se em que medida, por exemplo, as análises quantitativas confirmam ou não a conjecturas inspiradas nos dados indiciais? Da mesma forma, não devemos nos perguntar se essas conjecturas se confirmam, ou não, em termos de tendências mais gerais?

Iniciei este artigo com uma epígrafe que traduz algumas das preocupações de um historiador moderno, defensor convincente da necessidade de desenvolvimento de um paradigma indiciário, assentado no detalhe, naquilo que aparentemente carece de relevância, mas que é, na verdade, muitas vezes o elemento fundamental para se atingir o grau de adequação epistemologicamente mais valorizado na aplicação de qualquer modelo teórico, o da adequação **explicativa**. Talvez porque já então estivesse buscando um paradigma indiciário que estabelecesse parâmetros teóricos compatíveis com as preocupações que, com relação aos estudos da linguagem, procurei delinear com mais clareza neste meu texto, eu já defendia, em Abaurre (1988b), a necessidade de se tomar cada texto espontaneamente produzido por uma criança como um evento significativo, como uma história particular a ser contada. Nesse trabalho eu já enfatizava, também, a importância de identificar, nesses episódios escritos, além das marcas de comportamentos já regulares, os indícios que nos auxiliam no desafio de reconstruir a micro-história de uma relação dinâmica e singular, estabelecida a cada momento pela criança com as palavras e enunciados da sua língua.

Concluo agora o meu texto citando novamente Ginzburg (1986), com quem muito me identifico, em termos de preocupações epistemológicas, e com quem compartilho a dúvida sobre a busca de um determinado tipo de **rigor** nos estudos sobre o homem:

(...) pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu coloca as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estado científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a lingüística

conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também para as outras disciplinas.

Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana - ou, mais precisamente, a todas as citações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivo. (pp 178-p)

Talvez possamos, como lingüistas, afirmar que muito já descobrimos sobre a linguagem, sua organização, suas regularidades e características universais, aplicando rigorosamente, no contexto das teorias que até hoje fomos capazes de formular, nossos critérios de coleta de dados e procedimentos de descoberta aos *corpora* assim constituídos. Mas talvez seja chegada a hora de nos perguntarmos se o que já sabemos nos parece suficiente como resposta às nossas indagações acerca da **singularidade** e do caráter insubstituível dos dados que indiciam experiências **únicas** do sujeito com a linguagem. Para alguns de nós, pelo menos, a postura freqüentemente arrogante da "ciência" lingüística, muitas vezes tão cheia de certezas, tem nos deixado com a incômoda sensação de estarmos sempre abrindo mão de indícios importantíssimos para um melhor conhecimento do homem na sua relação com a linguagem, em nome da "cientificidade" por vezes ilusória das afirmações generalizantes e dos sistemas abstratos rigorosamente estruturados.

Não seria, talvez, o caso de retomarmos o antigo prazer da descoberta, a paixão pelo indício, pelo detalhe que pode ser **revelador** para o investigador competente? Por que não recuperar, em um sentido epistemologicamente renovado e teoricamente mais produtivo, nossos "procedimentos da descoberta"? A dúvida e o desafio epistemológico contidos na pergunta de Ginzburg permanecem: que sentido dar ao conceito de **rigor** em um paradigma indiciário? Se, nos estudos de aquisição da linguagem, acharmos que vale a pena aceitar esse desafio, resta-nos, aplicando-nos em nossas pesquisas, explicitar os critérios que nos levam a selecionar os detalhes e indícios aos quais atribuímos particular significação. Talvez comecemos assim a definir, de maneira mais sistemática, procedimentos que podem ser considerados rigorosos, do ponto de vista epistemológico. Acredito que na definição e na defesa desse outro tipo de rigor metodológico, que não será por certo equivalente ao rigor das metodologias experimentais hipotético-dedutivas da lingüística e da psicologia, muito pesarão as hipóteses explicativas que seremos ou não capazes de fazer a partir dos nossos dados indiciais.

Estariamos alguns de nós, lingüistas mais "perplexos" diante da singularidade dos dados, dispostos a aceitar esse desafio?

BIBLIOGRAFIA

- Abaurre-Gnerre, M.B.M. & L.C. Cagliari. 1985. *Textos espontâneos na 1ª série: evidências de utilização, pela criança, da sua percepção fonética de fala para representar e segmentar a escrita*. Em: *Cadernos Cedes*, 14, 25-29.
- Abaurre, M.B.M. 1988a. *O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?* Em: M. Kato (org.), *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes Editores.
- Abaurre, M.B.M. 1988b. *The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations*. Em: *Europena Journal of Psychology of Education*, vol. III, 4º, 415-430. (número especial sobre "Early Literacy")
- Abaurre, M.B.M. 1989. *Oral and written texts: Beyond the descriptive illusion of similarities and differences*. IEL/UNICAMP. Inédito.
- Abaurre, M.B.M. 1990. *Língua oral, língua escrita: interessam, à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem?* A sair em: *Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL*. Campinas: IEL/UNICAMP.
- Abaurre, M.B.M. 1991. *Ritmi dell'oralità e ritmi della scrittura*. Em: M. Orsolini e C. Pontecorvo (orgs.), *La Construzione del Testo Scritto nei Bambini*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- da Silva, A. 1991. *Alfabetização: A Escrita Espontânea*. S. Paulo: Editora Contexto.
- de Lemos, C.T.G. 1982. *Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original*. Em: *Boletim da ABRALIN*, 3, 97-126.
- de Lemos, C.T.G. 1986. *Interacionismo e aquisição da linguagem*. Em: *D.E.L.T.A.*, 2, 231-258.
- de Lemos, C.G.T. 1988. *Prefácio*. Em M. Kato (org.), *A concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes Editores.
- Ferreiro, E. 1988. *Introduction*. Em: *European Journal of Psychology of Education* vol. III, nº 4, 365-370. (número especial sobre "Early Literacy").
- Ginzburg, C. 1986. *Miti Emblemi Spie: Morfologia e Storia*. Torino: Einaudi. Tradução brasileira: *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). S. Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Karmiloff-Smith, A. 1986. *From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data*. In: *Cognition*, 23, 95-147.
- Motta Maia, E.A. 1982. *A, psicolingüística como fonte de renovação epistemológica para a lingüística e a psicologia*. Em: *Boletim de ABRALIN*, 3, 127-137.

Oliveira, M.A. & M. Nascimento. 1990. *Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita*. Em: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG.

CADERNOS
DE ESTUDOS
LINGÜÍSTI-
COS 10

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Coordenador de Publicações: João Wanderley Geraldi

Cadernos de Estudos Linguísticos

Conselho Editorial

Cláudia Thérèza G. de Lemos

Rodolfo Ilari

João Wanderley Geraldi

Departamento de Linguística

Caixa Postal 6045

13081 - CAMPINAS - SP - BRASIL

Datilografia: Rogério Eduardo Furquim

PEDE-SE PERMUTA

SUMÁRIO

CLÁUDIA THEREZA G. DE LEMOS

A Sintaxe no Espelho/5

HERMAN PARRET

Tempo, Espaço e Atores: A Pragmática do Desenvolvimento/17

LUIZ CARLOS CAGLIARI e MARIA BERNADETE ABAURRE

Elerentos para uma investigação instrumental das relações entre padrões rítmicos e processos fonológicos no português brasileiro/39

MARIA HELENA LUCAS GIMENO

A NOVA RETÓRICA: Alguns pressupostos da teoria de Ch. Perelman/59

RODOLFO ILARI

Delocutivos nós também temos, falô?/81

LUIZ ANTONIO MARCUSCHI

Seguir uma regra/87

MARÍLIA FACÓ SOARES

Alguns processos fonológicos em Tükuna/97

ELEMENTOS PARA UMA INVESTIGAÇÃO INSTRUMENTAL DAS RELAÇÕES ENTRE
PADRÕES RÍTMICOS E PROCESSOS FONOLÓGICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.*

Luiz Carlos Cagliari (UNICAMP)
Maria Bernadete Abaurre (UNICAMP)

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelos estudos do ritmo da fala tem crescido atualmente (Allen 1975, Lehiste 1977, Cagliari 1980, Abaurre-Gnerre 1981, Major 1981, Wenk and Wio-land 1982). Porém, dada a complexidade do fenômeno, têm-se encontrado muitas dificuldades em sua descrição e interpretação.

Este trabalho pretende levantar considerações a respeito de procedimentos descritivos e de relações fonológicas entre ritmo e segmentos, a partir da análise de um enunciado falado por doze informantes procedentes de diversos lugares do Brasil.

Foram feitas análises espectrográficas dos enunciados e leituras das durações dos segmentos e das frequências dos formantes (sobretudo um e dois), bem como de outras características acústicas relevantes. Os enunciados foram submetidos ainda a uma análise auditiva por parte dos autores e a uma descrição rítmica musical por Geraldo Cintra.

As relações entre ritmo e fonologia buscam evidências para a hipótese (Abaurre-Gnerre 1981) segundo a qual alguns processos fonológicos ocorreriam com relativa frequência em línguas (ou dialetos ou estilos) com tendência a um padrão rítmico mais silábico, enquanto que outros seriam característicos de línguas (ou dialetos, ou estilos) de tendência rítmica mais acentual. Desse modo poder-se-ia prever, através das diferentes tendências rítmicas de, por exemplo, diferentes dialetos do português, processos fonológicos específicos no nível segmental. A integração da análise fonológica dos níveis segmental e prosódico se apresenta como cada vez mais indispensável, à medida que os estudos progredem.

* Texto de comunicação apresentada ao VII Encontro Nacional de Lingüística realizado na PUC/RJ. (Departamento de Letras), em 1982.

2. OS DADOS

Foi estudada a fala de doze informantes que leram a frase: "Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete". Esse enunciado foi tirado de uma amostra de diferentes dialetos preparada para evidenciar problemas de variação.

Os falantes 3, 7 e 12 são do sexo feminino. Todos os falantes são adultos, com idade em torno de 33 anos, exceto o 12 que tem 6 anos. A origem de cada um é a seguinte: 1- Acre, 2- Campinas(SP), 3- Vitória(ES), 4- Niterói(RJ), 5- Ijuí(RS), 6- Arroio Trinta(SC), 7- Ponte Nova(MG), 8- Ituverava(SP), 9- Ribeirão Preto(SP), 10- Nova Iorque(N.Y.-USA; fala o português como segunda língua), 11- São Paulo(Capital), 12- Vitória(ES).

3. A ANÁLISE INSTRUMENTAL

A análise instrumental foi feita através de registros espectrográficos obtidos com um aparelho da Voiceprint Mod. 700, do Laboratório de Fonética do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Sobre uma folha de papel vegetal transparente foram traçadas linhas acompanhando o centro da faixa escura impressa nos espectrogramas correspondentes aos formantes. Foram feitas, em seguida, com linhas verticais, as segmentações possíveis dos elementos fonéticos, rotuladas com as devidas transcrições fonéticas (IPA). As transcrições foram feitas, numa primeira etapa, através da audição das gravações e, numa segunda etapa, pela comparação desses resultados, com observações interpretativas dos espectrogramas.

As medidas das frequências dos formantes das vogais foram tomadas seguindo a linha dos formantes traçada sobre o papel vegetal. Os pontos de leitura do contínuo foram escolhidos em função da maior saliência auditiva das partes dos segmentos e foram identificados, na maioria dos casos, numa posição central da duração dos segmentos. Nos ditongos, porém, a leitura foi feita no início e no final do segmento.

Nas leituras das frequências, dividiu-se cada espaço de 1000 cps (ciclos por segundo), compreendido por duas barras horizontais impressas pelo espectrógrafo, em 16 níveis de 62.5 cps cada (na prática foram eliminados os valores decimais). Uma diferença de 62.5 cps parece não ser crucial para distinguir qualidades fonéticas, tendo em vista o objetivo do presente trabalho.

Na análise foram levados em consideração os valores de F-1 e F-2 para a caracterização das vogais sob investigação (Fig. 1).

As medidas das durações dos segmentos (sílabas, pés, grupos tonais) foram feitas em milissegundos (mseg.), através de leituras feitas com uma régua calibrada em décimos de polegada, com o valor menor de $1/50'' = 4\text{mseg.}$ ($1'' = 200\text{mseg.}$). Exceto para os falantes 4 e 11, foram necessários, para os demais, dois espectrogramas para o registro completo dos enunciados, uma vez que um espectrograma grava somente 2,4 seg.

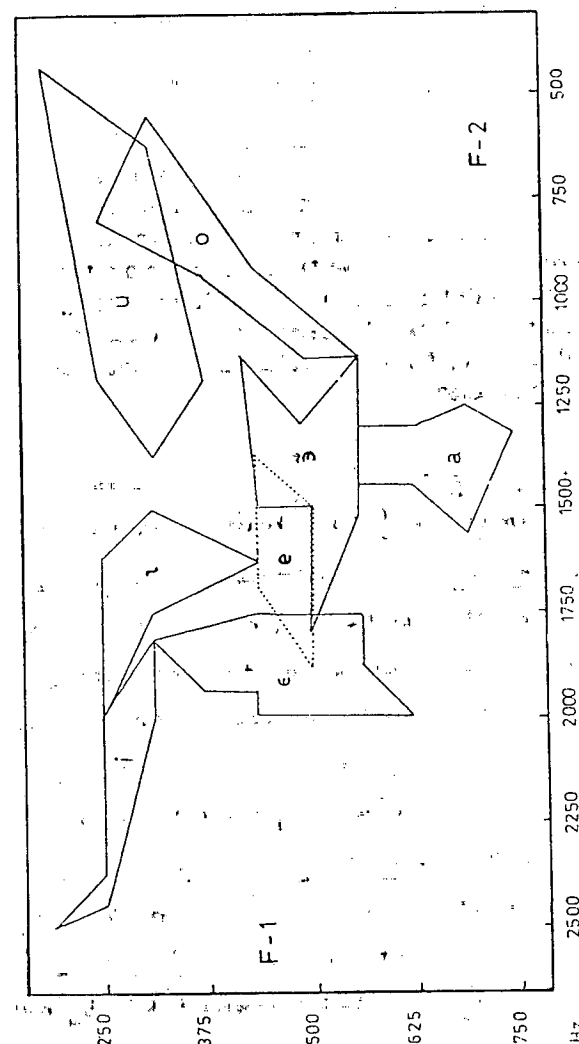


FIG.1. Áreas típicas de diferentes vogais tiradas das seguintes palavras:
[i] fonologia, [e] estudar, [ɛ] Bernadete, [ɐ] amanhã,
[a] estudar, [ɔ] fonologia e [u] estudar.

4. A ANÁLISE DO RITMO

A análise rítmica do presente trabalho segue o modelo adotado por Cagliari (1980).

Apresentamos, a seguir, os doze enunciados com as respectivas marcações de entonação e ritmo. (Os enunciados com características mais silábicas foram também transcritos com os símbolos dos grupos tonais // e dos pés/). O número que aparece logo após a barra inicial de um grupo tonal representa o tom do sistema entoacional (cf. Cagliari 1981). A sílaba tônica saliente vem sublinhada. Através de uma análise auditiva mais atenta observou-se que, embora um falante use um ritmo predominantemente acentual, há alguns momentos em que sua fala dá a impressão de ser menos acentual, ou mesmo de ser silábica. O inverso acontece com falantes de ritmo predominantemente silábico. Para os falantes de ritmo predominantemente acentual, marcamos esses momentos de variação com pequenas barras verticais sublinhando o texto. O informante de número 8 fez uma parada de hesitação diante da palavra "fonologia", o que resultou numa fala como assinalada abaixo. As pausas são marcadas com o símbolo ^ . A notação musical do ritmo, feita por Geraldo Cintra, acompanha a descrição auditiva e vem apresentada mais adiante.

- (1) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voistudax fonologia kãa beñadetj
- (2) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voistudax fonologia kãa beñadetj
- (3) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voistuda fonologia kãa beñadetj
- (4) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voistudax fonologia kã beñadetj
- (5) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voistudax fonologia kãa beñadete
- (6) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voa estudax fonologia kãa beñadetj
- (7) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voaistudah fonologia kãa beñadetj
- (8) //3 Ama/nhã vou estu/dar //3 fonolo/gia//1 com a Berna/dete//
amãrã voaistudah fonologia kãa beñadetj

- (9) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voistudax fonologia kãa beñadetj
- (10) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voistuda fonologia kãa beñadetj
- (11) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia com a Berna/dete//
amãrã voaistudax fonologia kãa beñadetj
- (12) //1 Ama/nhã vou estu/dar fonolo/gia/com a Berna/dete//
amãrã voaistudah fonologia kãa beñadetj

Não há grandes dificuldades em se analisar o ritmo da fala do ponto de vista da percepção auditiva (Cagliari 1980). Do ponto de vista da análise instrumental, no entanto, o problema do ritmo se apresenta como um fenômeno altamente complexo, sobretudo quando se pretendem comparar, com a análise auditiva, medidas reais obtidas. Como em outros fenômenos fonéticos (e.g. a correlação entre fatos acústicos e articulatórios para as vogais), se o ouvido é capaz de proceder a uma análise sistematizável, deve haver, no sinal acústico, as condições necessárias para que o ouvinte realize tal operação. Por outro lado, deve haver, por parte do falante, um processo articulatório correspondente. Já temos muitas evidências nesse sentido (Cagliari 1980), mas ainda não chegamos às conclusões desejadas.

O ouvido humano faz uma análise que nenhuma máquina é capaz de fazer, ou seja, analisa o ritmo por parâmetros isolados e pelo efeito total dos fluxos rítmicos que compõem o efeito final do ritmo da fala (Cagliari 1980). A máquina só registra o resultado final do ritmo da fala. O ouvido estabelece uma diferença entre a variação rítmica e a variação de velocidade de fala, mas a máquina não. O ouvido ouve o ritmo tendo em vista uma interpretação linguística (do sistema da língua), mas a máquina não. As variações idiossincráticas, provocadas por qualquer fator, são reinterpretadas facilmente pelo ouvinte, mas não pelos aparelhos que registram a fala. Eles simplesmente registram o que acontece e não sugerem nada em termos de como os fatos devem ser interpretados. Considerações dessa natureza são necessárias porque é preciso dizer, para quem isso não é óbvio, que os dados registrados pelos aparelhos não podem ser considerados em seus valores absolutos, sobretudo quando se trata da análise do ritmo. Uma análise instrumental do ritmo da música, tocada ou cantada, revela também que, mesmo nesse caso, o ouvido faz uma interpretação do ritmo de acordo com as expectativas que se tem e que não correspondem a medidas objetivas reais, captadas instrumentalmente, do ritmo executado pelos músicos ou cantores. Mas ninguém duvida que a música tenha um ritmo certo, e até mesmo rígido...

Uma das nossas grandes preocupações atuais tem sido a busca de medidas que expliquem de maneira mais adequada as relações entre os valores absolutos da execução do ritmo e os modos de percebê-los, ou seja, a relatividade da interpretação

- (1) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (2) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (3) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (4) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (5) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (6) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (7) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (8) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (9) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (10) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (11) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.
- (12) Amanhã vou estudar fonologia com a Bernadete.

(Notação musical: Geraldo Cintra)

auditiva em função de uma análise linguística da fala de uma língua. Obviamente achamos que a análise instrumental deve espelhar a análise auditiva, como dissemos acima, e as tentativas apresentadas aqui foram feitas tendo-se em vista esse objetivo.

A Tabela 1 apresenta para cada falante (F) a duração de cada pé (p) em valores absolutos (número de cima), e um valor de duração relativa (número de baixo), obtido através do cálculo de percentagem do valor de cada pé em função do valor absoluto total do enunciado. Apresenta ainda o valor total absoluto do enunciado (Total).

O cálculo dos percentuais é necessário para minimizar o efeito de diferentes velocidades de fala ao se compararem dados de falantes diferentes, ou seu efeito em variações dentro de um único enunciado. Os dados da Tabela 1 permitem a elaboração da Figura 2 onde aparecem as variações da duração de cada pé para todos os falantes, tendo na ordenada os valores percentuais e na abscissa a relação dos falantes. Dada a não correspondência na segmentação dos enunciados dos falantes (8) e (12) com relação aos demais e entre si, eles, em vez de estarem incorporados no gráfico dos demais falantes, têm seus dados apresentados em forma de histograma.

A Figura 2 mostra que a dispersão dos valores dos pés internos dos enunciados é muito menor, vindo em seguida os valores do último pé, e por fim os valores do pé inicial. Essa correspondência é válida para todos os falantes. Para os falantes de ritmo mais silábico (por exemplo 5 e 11), "pés" com número igual de sílabas (neste caso, os pés 2 e 3 para a maioria) apresentam valores com um mínimo de dispersão. Mas a medida que o número de sílabas dos pés varia, a dispersão aumenta. Para os falantes de ritmo mais acentual (por exemplo 4 e 9), embora haja variação não predizível em função das sílabas, a dispersão dos pés tende a ser a menor possível, independentemente do número de sílabas nos pés.

Os dados da Tabela 1 permitem ainda a elaboração da Figura 3 onde, da maneira apresentada, poderemos depreender uma escala entre os falantes, de modo a caracterizar no extremo da direita os falantes cujo ritmo é mais tipicamente acentual, isto é, cujos pés tendem a ser mais isocrônicos, e, no extremo da esquerda, os falantes cujo ritmo tende a ser menos acentual, ou seja, cujo ritmo tende a ser menos isocrônico com relação aos intervalos entre as sílabas tônicas. Tais falantes são aqui caracterizados como apresentando tendências a um ritmo mais silábico. A Figura 3 tem na ordenada uma escala de valores relativos obtidos através da comparação da dispersão dos valores percentuais dos pés comparados entre si (subtraindo-se o valor menor do maior). A linha S-1 foi calculada para os valores de todos os pés do enunciado, exceto o primeiro e o último; a linha S-2 representa todos os pés do enunciado, exceto o primeiro; a linha S-3 mostra todos os pés do enunciado, com a exceção do último. Um cálculo que incorporasse todos os pés do enunciado, seria, neste caso, semelhante à linha S-3, isto é incorporando todos os valores mais elevados de dispersão das três linhas da Fig. 3.

Foi escolhida a linha S-1 como base para a escala que classifica os falantes em mais acentuais ou mais silábicos, pelas seguintes razões: a linha S-1 é a que mais se aproxima da escala montada com base em análises auditivas das caracterís-

Tabela 1: Valores absolutos (em milissegundos) das durações dos pés, juntamente com os valores relativos dos mesmos em percentuais (número de baixo) para todos os doze falantes (F).

(F)	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	TOTAL
(1)	268 8.2	856 26.2	812 24.9	900 27.6	420 12.8			3256
(2)	256 8.8	780 27.0	668 23.1	748 25.9	428 14.8			2880
(3)	212 8.0	604 22.8	560 21.2	720 27.2	544 20.6			2640
(4)	192 9.7	476 24.2	452 23.0	432 22.0	408 20.8			1960
(5)	224 7.4	684 22.7	688 22.8	924 30.7	488 16.2			3008
(6)	212 8.2	616 24.0	596 23.2	736 28.7	400 15.6			2560
(7)	248 9.0	584 21.2	672 24.4	748 27.2	496 18.0			2748
(8)	216 6.2	564 16.2	576 16.5	640 18.4	592 17.0	532 15.3	352 10.1	3472
(9)	204 7.0	776 26.7	728 25.1	712 24.5	480 16.5			2900
(10)	192 7.5	616 24.2	544 21.3	696 27.3	496 19.4			2544
(11)	176 7.7	504 22.1	572 25.1	660 28.9	364 15.9			2276
(12)	220 6.4	784 23.1	784 23.1	368 10.8	772 22.7	464 13.6		3392

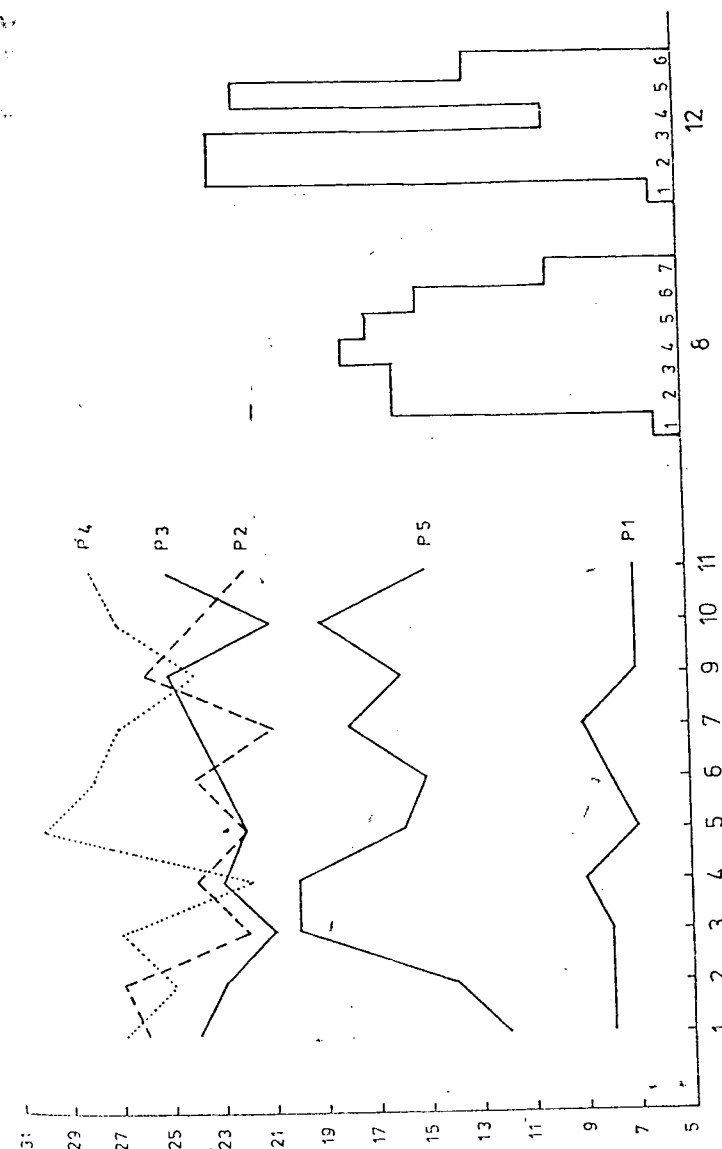


FIG.2. Variação dos valores percentuais de cada pé (ordenada) para todos os falantes (abscissa). Os dados dos falantes 8 e 12 são apresentados em forma de histograma por não haver correspondência com os demais quanto à distribuição dos pés.

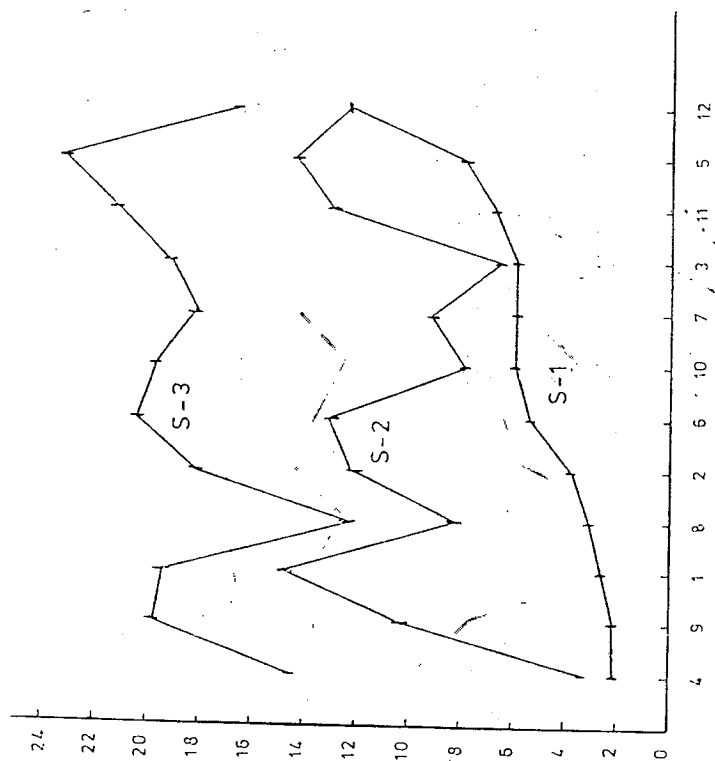


FIG. 3. Escala da dispersão dos valores percentuais de cada pé (ordenada) para todos os falantes (abscissa), produzindo uma escala (S-1) entre os mesmos e caracterizando-os como mais acentuais (extremo da esquerda) ou mais silábicos (extremo da direita).

ticas rítmicas dos falantes. O efeito dos valores do pé inicial e final sobre a escala é muito forte, sobretudo o efeito dos valores do pé inicial, uma vez que esse pé começa com uma sílaba tônica silenciosa, o que impossibilita a sua medição rítmica real. O pé final tem uma influência menor. Convém lembrar que esse pé é delimitado não por duas tônicas com representação de segmentos sonoros, mas pela tônica final e pela pausa, sendo que nenhum valor de duração da pausa foi incorporado ao último pé.

Para a averiguação das características típicas do ritmo silábico entre os falantes foi feita a Tabela 2 com os valores absolutos das durações das sílabas, para cinco falantes.

Os falantes 5 e 12 foram interpretados como os mais silábicos, quer do ponto de vista da análise auditiva, quer de acordo com a escala da Fig. 3; os falantes 4 e 9 como os de ritmo mais tipicamente acentual, pelos mesmos critérios. O falante 8 foi também escolhido para se compreender melhor o que com ele aconteceu ao produzir o enunciado da maneira como o fez (caso de hesitação diante da palavra "fonologia").

A Tabela 2 (e mesmo a Figura 2) mostra que é muito mais difícil achar uma medida para caracterizar um ritmo silábico em português do que para um ritmo acentual. Mesmo para aqueles falantes (5 e 12) considerados falantes de ritmo silábico, os dados apresentam uma variação tão grande que se torna extremamente difícil encontrar (em meio a tanta variação) a característica silábica que o ouvido percebe e que permite distingui-los dos demais falantes.

Uma observação interessante é a de que, para contextos idênticos, há durações silábicas semelhantes, tanto para falantes do ritmo acentual, como para falantes do ritmo silábico, não sendo possível, entretanto, fazer semelhante comparação para contextos semelhantes entre falantes de ritmos opostos. Isso mostra, de certo modo, que as sílabas têm durações condicionadas pela estrutura sintagmática do enunciado. Por outro lado, observa-se que as durações individuais das sílabas variam enormemente de sílaba para sílaba e de informante para informante, quando comparadas entre si. Em alguns casos, no entanto, parece ser possível estabelecer alguns contextos condicionantes, como, por exemplo, as sílabas tônicas (que em geral são mais longas), as sílabas finais de enunciado (que também, em geral, são mais longas) e, talvez, até mesmo alguns padrões silábicos (cujo estudo necessita mais investigações).

Observou-se ainda que a sílaba inicial dos enunciados sob investigação apresenta uma duração muito menor do que qualquer outra sílaba.

Convém ainda observar o seguinte, a respeito de ritmo e segmentação no presente trabalho: os falantes de ritmo mais acentual, não raramente, apresentam problemas no sentido de ser difícil, às vezes impossível, fazer uma segmentação do contínuo da fala nos elementos tradicionalmente segmentáveis (de acordo, por exemplo, com expectativas fonológicas...). Por exemplo, no caso do falante (4), é praticamente impossível delimitar as fronteiras que separam a sílaba "no" da sílaba "lo" na palavra "fonologia". No caso do falante (9) é praticamente impossível segmentar o "a"

Tabela 2: Valores absolutos em milissegundos das durações das sílabas para dois falantes de ritmo silábico (5 e 12), para dois falantes de ritmo acentual (4 e 9) e para o falante (8) que apresentou uma fala truncada.

SILABAS:	FALANTES				
	(12)	(5)	(8)	(4)	(9)
A-	64	60	60	44	108
-ma-	156	164	168	148	96
-nhã	248	268	196	176	228
vou	276	{ -- }	{ -- }	{ -- }	{ -- }
es-	128	{ 300 }	{ 268 }	{ 208 }	{ 420 }
-tu-	132	116	100	92	128
-dar	248	196	236	104	272
^	--	--	340	--	--
fo-	164	152	296	108	148
-no-	184	112	156	60	124
-lo-	188	228	188	180	184
-gi-	260	188	200	{ -- }	{ -- }
-a	108	60	176	{ 100 }	{ 276 }
^	--	104	--	--	--
com	{ -- }	{ -- }	380	{ -- }	{ -- }
a	{ 356 }	{ 180 }	92	{ 132 }	{ 164 }
Ber-	228	220	132	84	124
-na	188	172	144	116	148
-de-	176	212	136	192	224
-te	288	276	216	216	256
TOTAL	3392	3008	3472	1960	2900

- ^ indica pausa.
 { } indica a não realização como sílaba separada.
 [] chave significa realização como sílaba única
 □ valores cercados por um quadrado significam dificuldades de segmentação.

inicial da palavra "aranhã" do "m" que vem logo em seguida. Por outro lado, no caso dos falantes de ritmo mais predominantemente silábico, as segmentações são bem mais fáceis. Nesses casos, em geral, há menor incidência de ditongos, quando duas vogais ocorrem uma ao lado de outra. No caso dos falantes de ritmo acentual, não só ocorrem formações nítidas de ditongos, como, muitas vezes, chega a ocorrer o fenômeno da elisão de uma das vogais do provável ditongo. Por exemplo, nos dados obtidos, alguns falantes fizeram desaparecer o final do ditongo da palavra "com", fazendo da sequência "com a" o seguinte: [kwa]. Alguns falantes, ainda, eliminaram a vogal inicial da palavra "estudar", fazendo da sequência "vou estudar" o seguinte: [vostudar], e o falante 3 fez [voistda], mantendo essa vogal, mas realizando um t silábico.

5. A RELAÇÃO ENTRE AS MEDIDAS RÍTMICAS E O NÍVEL SEGMENTAL

5.1. O Ritmo como determinante das qualidades vocálicas: hipótese geral

Em Abaurre-Gnerre (1979, 1981) é levantada a hipótese de uma relação tipológica entre processos fonológicos e padrões rítmicos no português, com base na hipótese geral segundo a qual alguns processos ocorreriam com relativa frequência em línguas com tendência a um padrão rítmico mais silábico, enquanto que outros seriam característicos de línguas de tendência rítmica mais acentual. (cf. Donegan e Stampe, 1978 a,b). A mesma hipótese é considerada com relação a dialetos de uma mesma língua, e a diversos estilos de fala, para um mesmo indivíduo. Em português, por exemplo, prever-se-ia a incidência maior do que se chamou tentativamente de harmonia vocálica (pronúncias como: [pɐ'sɐ'kɐ'ka], [pɐ'sɐ'kɐ'ka], [pɐ'sɐ'kɐ'ka], [kɐ'le'ga] ...), ou a maior utilização das distinções vocálicas em sílabas átonas nos dialetos de ritmo mais silábico ou em estilos mais lentos de um mesmo dialeto, enquanto que os dialetos ou estilos onde o ritmo é predominantemente mais acentual estariam mais sujeitos à aplicação de processos de levantamento e/ou queda de vogais, com conseqüente complicação das estruturas silábicas (cf. [bɐ'skɐ'le'ta], [pɐ'skɐ'le'ta], [pɐ'skɐ'le'ta] ...).

Em Major (1981), exemplos de levantamento de vogais, monotongação e mudanças na silabacidade de certos elementos vocálicos (processos de redução de segmentos em sílabas átonas que favorecem o ritmo acentual), observáveis a partir de dados de três estilos (citação, normal e casual), são utilizados como evidência fonológica de uma mudança rítmica que se estaria processando em português. A língua estaria mudando de um ritmo silábico para um ritmo acentual.

Os dados apresentados nos trabalhos citados são tirados de itens lexicais examinados isoladamente. A situação aparece como mais complexa, evidentemente, se se pretende fazer um estudo sistematizado das reduções vocálicas em contextos maiores, como por exemplo no interior de um enunciado entendido como um texto em si.

Exemplos da aplicação de tais processos são realmente frequentes no português, quer se considerem dados de mais de um dialeto ou de mais de um estilo. O que nos interessa nesta seção do trabalho é a discussão das condições em que se observa a aplicação de tais processos, ou melhor, da possibilidade de identificação dos contextos, no interior do enunciado, que favorecem as reduções, já que elas nem sempre ocorrem (conforme facilmente verificável se abandonarmos as considerações no nível de palavras isoladas). Nossa hipótese é de que as reduções se manifestam predominantemente nos contextos em que o ritmo do enunciado tende a ser mais acentual. Por outro lado, embora seja comum, na literatura, a menção a processos de levantamento de vogais nessas condições, os dados por nós examinados mostram que uma redução determinada pelo ritmo pode resultar em centralização ou posteriorização, ou por uma combinação de modificações que afetam os parâmetros básicos de classificação das diversas qualidades vocálicas. (Seria interessante que se tentasse estabelecer uma hierarquia dos traços que podem sofrer modificações sob influência do ritmo, ou o percurso das reduções até uma queda eventual do segmento vocálico. Tentaremos apontar alguns caminhos que pode seguir uma investigação mais específica das reduções vocálicas, a partir de tendências identificáveis nos nossos dados). À diferença de trabalhos anteriores, em que a aplicação óbvia de certos processos fonológicos serviu de "pista" para as hipóteses sobre as tendências rítmicas, faremos agora o percurso inverso. As constatações sobre o ritmo, baseadas em medidas instrumentais, nos levarão a previsões sobre o comportamento fonológico dos segmentos vocálicos em contextos específicos. As modificações das qualidades a que estaremos nos referindo foram comprovadas empiricamente através de uma análise espectrográfica em termos de estrutura de formantes e são (mais ou menos) perceptíveis do ponto de vista de uma análise auditiva.

Os enunciados "tokens", conforme produzidos pelos doze informantes, serão analisados em relação ao enunciado "type", que representa a possibilidade de explicitação segmental máxima à disposição dos falantes de português. Nesse sentido, postula-se que o ritmo, no nível dessa representação, seja um ritmo silábico com a isocronia ideal entre uma sílaba e outra. O enunciado "type", contra o qual se analisarão os diversos "tokens", se representará da seguinte forma:

[a ma nã n̩ vou e stu dar fo no ló zia kô ã b e r na de te] (enunciado "type")

As modificações rítmicas na direção de um padrão mais acentual, bem como as modificações nas qualidades vocálicas, serão analisadas como desvios a partir de um ritmo básico, o silábico, e a partir de qualidades vocálicas típicas. Por qualidades vocálicas típicas entenderemos as qualidades conforme propostas no enunciado "type".

Os enunciados "tokens" são representativos de um estilo casual de fala

para todos os informantes. (É de se esperar que os mesmos falantes apresentem variação segmental e suprasegmental em estilos diversos, o que significa que para cada falante seria possível estabelecer uma escala rítmica condicionada pela variação estilística).

Para os falantes analisados assumimos que há casos de enunciados caracterizados por um padrão rítmico inteiramente silábico (5,12), inteiramente acentual (4) ou misto (demais falantes). Para os últimos casos pode ocorrer o ritmo silábico no início e/ou final de enunciado.

Por hipótese, se confirmado que o ritmo influencia a realização das qualidades vocálicas, essas qualidades deveriam se manter mais constantes (com relação a uma qualidade prototípica para cada falante, por sua vez definida para variedades de língua específicas) nos momentos em que o ritmo é mais silábico, e menos constantes nos momentos de ritmo acentual, quando podem ocorrer interseções das áreas vocálicas (veja Fig. 1), que podem equivaler, no plano individual, a uma neutralização no nível fonológico. Outros casos de redução acústica (ocorrência de apenas um formante, queda de vogal) podem ser analisados também em função do ritmo.

Um ponto de partida necessário para a consideração dos dados do presente trabalho nos parece ser a explicitação de certas expectativas fonológicas a partir de determinados padrões rítmicos.

Com relação a um padrão tipicamente silábico, dada a autonomia de cada sílaba, na fala, seria de se esperar a manifestação de um maior número de oposições entre qualidades vocálicas em sílabas átonas, bem como a ocorrência de todos os núcleos silábicos (e de todas as sílabas) postuladas no nível de uma representação fonológica. Em outras palavras, a realização fonética de um enunciado mais próximo de um ritmo silábico deve ela própria estar mais próxima da representação fonológica, uma vez que o ritmo silábico exige menos reduções de segmentos em função do tipo de isocronia que o define, que garante a autonomia das várias sílabas constitutivas do enunciado "type". Se temos, por outro lado, um enunciado realizado em ritmo mais acentual, a expectativa é a de ocorrência de um certo número de reduções e mesmo eliminação de segmentos com a finalidade de garantir a isocronia entre os pés, no caso de uma variação significativa do número de sílabas entre um pé e outro. Essas reduções podem se realizar de maneiras diversas, que vão desde o facilmente observável levantamento e/ou queda de vogais, até uma realização monossilábica de duas qualidades vocálicas. Assim, caracterizam-se reduções, centralizações e/ou levantamento de vogais, eliminação de vogais, elisões, ditongações...

5.2. Fatos observados com relação às qualidades vocálicas dos falantes e que podem ser interpretados com referência à variação rítmica.

Observando o que ocorre quando o ritmo tende a corpor isocronicamente os intervalos entre as sílabas tônicas, verifica-se que nem todas as sílabas são sus-

ceptíveis à redução. Há algumas que se reduzem mais facilmente, seja em função das vogais que constituem seus núcleos, seja em função da relação de proximidade que mantêm com as sílabas acentuadas. Com relação, por exemplo, ao segundo pé do enunciado (vou estudar), observam-se reduções como [voistudar], [vostudar] ou [voistda], mas não *[vistudar]. No quarto pé (com a Bernadete), a sílaba que mais resiste à redução é aparentemente a que precede imediatamente a tônica do pé, ou seja o na. Para estabelecer uma hierarquia de susceptibilidade à redução será necessário sofisticar bastante a análise e incorporar variáveis do tipo "valores intrínsecos" de segmentos vocálicos (os sons mais vocálicos e os mais sonorantes, aparentemente, se reduzem menos, ao passo que os menos vocálicos, como i's e u's se prestam mais facilmente a reduções). Além disso, seria necessário ainda determinar as relações entre esses valores e a posição das sílabas que constituem o pé, e provavelmente a relação entre as sílabas átonas e as tônicas. Nos casos de proparoxítonas, por exemplo, é possível imaginar que a primeira sílaba pós-tônica seja mais susceptível à redução, o que é explicável se tomarmos o acento paroxítono como típico do português. (cf: no inglês, a tendência para redução das pretônicas).

A análise das ocorrências do encontro de vogais no trecho "vou estudar" mostrou que os falantes mais silábicos (os da esquerda na escala da Fig. 2) apresentaram uma articulação com transição de formantes mais longa entre uma qualidade vocálica e outra, evidenciando a realização de duas vogais, com a fronteira silábica entre elas. Por outro lado, os falantes mais acentuais (os da direita na escala da Fig. 3) apresentaram, nesse contexto, movimentos transicionais muito curtos, realizando, na verdade, verdadeiros ditongos.

O mesmo tipo de consideração se aplica ao contexto do final da palavra "fonologia" e "com a" (Fig. 4).

Nos três casos mencionados acima (vou estudar, fonologia, com a), os falantes mais acentuais realizaram no final dos ditongos um segmento vocálico com qualidade mais central, ao passo que os falantes mais silábicos apresentaram segmentos vocálicos com qualidades mais próximas das vogais prototípicas desses contextos. No caso de "com a", os falantes mais silábicos apresentaram, além do exposto acima, um início vocálico com qualidade mais baixa do que os falantes mais acentuais. Em outras palavras, os falantes mais acentuais não só reduziram a sequência de duas vogais a ditongo, como elevaram a qualidade de [õ] para [œ].

Ainda com relação a esses três contextos, observou-se que os falantes mais acentuais tendem a manter o F-1 (formante 1) com um valor igual e constante, variando os valores de F-2, ao passo que os falantes mais silábicos apresentaram variações em F-1 e F-2. Isso significa que os falantes mais silábicos tendem a diferenciar ao máximo as duas qualidades vocálicas ao passo que os falantes mais acentuais tendem a unificar esses valores, igualando-os parcialmente (com relação ao F-1 pelo menos), como acontece em casos de assimilação, o que pode ser interpretado como uma tendência à monotongação.

Na palavra "Bernadete", os falantes mais silábicos (exceto o 1) apre-

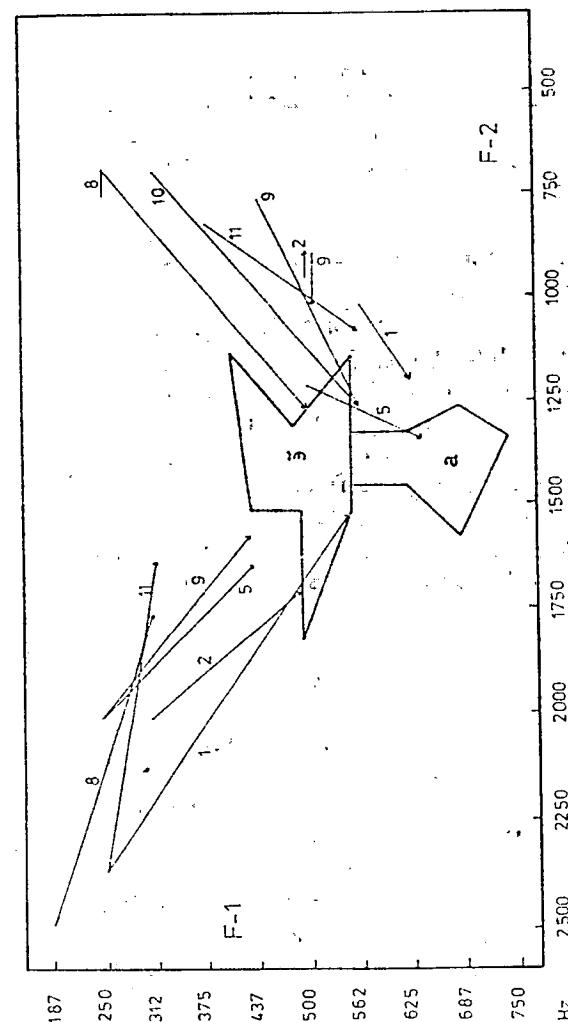


FIG. 4. Representação dos formantes 1 e 2 da variação das qualidades vocálicas das vogais [ia] de "fonologia", e de [œa] de "com a", em forma de seta, comparados com as áreas vocálicas de [õ] "amanhã" e de [a] "estudar".

ceptíveis à redução. Há algumas que se reduzem mais facilmente, seja em função das vogais que constituem seus núcleos, seja em função da relação de proximidade que mantêm com as sílabas acentuadas. Com relação, por exemplo, ao segundo pé do enunciado (vou estudar), observam-se reduções como [voistudar], [vostudar] ou [voistda], mas não *[vistudar]. No quarto pé (com a Bernadete), a sílaba que mais resiste à redução é aparentemente a que precede imediatamente a tônica do pé, ou seja o na. Para estabelecer uma hierarquia de susceptibilidade à redução será necessário sofisticar bastante a análise e incorporar variáveis do tipo "valores intrínsecos" de segmentos vocálicos (os sons mais vocálicos e os mais sonorantes, aparentemente, se reduzem menos, ao passo que os menos vocálicos, como i's e u's se prestam mais facilmente a reduções). Além disso, seria necessário ainda determinar as relações entre esses valores e a posição das sílabas que constituem o pé, e provavelmente a relação entre as sílabas átonas e as tônicas. Nos casos de proparoxítonas, por exemplo, é possível imaginar que a primeira sílaba pós-tônica seja mais susceptível à redução, o que é explicável se tomarmos o acento paroxítono como típico do português. (cf. no inglês, a tendência para redução das pretônicas).

A análise das ocorrências do encontro de vogais no trecho "vou estudar" mostrou que os falantes mais silábicos (os da esquerda na escala da Fig. 2) apresentaram uma articulação com transição de formantes mais longa entre uma qualidade vocálica e outra, evidenciando a realização de duas vogais, com a fronteira silábica entre elas. Por outro lado, os falantes mais acentuais (os da direita na escala da Fig. 3) apresentaram, nesse contexto, movimentos transicionais muito curtos, realizando, na verdade, verdadeiros ditongos.

O mesmo tipo de consideração se aplica ao contexto do final da palavra "fonologia" e "com a" (Fig. 4).

Nos três casos mencionados acima (vou estudar, fonologia, com a), os falantes mais acentuais realizaram no final dos ditongos um segmento vocálico com qualidade mais central, ao passo que os falantes mais silábicos apresentaram segmentos vocálicos com qualidades mais próximas das vogais prototípicas desses contextos. No caso de "com a", os falantes mais silábicos apresentaram, além do exposto acima, um início vocálico com qualidade mais baixa do que os falantes mais acentuais. Em outras palavras, os falantes mais acentuais não só reduziram a sequência de duas vogais a ditongo, como elevaram a qualidade de [õ] para [õ̃].

Ainda com relação a esses três contextos, observou-se que os falantes mais acentuais tendem a manter o F-1 (formante 1) com um valor igual e constante, variando os valores de F-2, ao passo que os falantes mais silábicos apresentaram variações em F-1 e F-2. Isso significa que os falantes mais silábicos tendem a diferenciar ao máximo as duas qualidades vocálicas ao passo que os falantes mais acentuais tendem a unificar esses valores, igualando-os parcialmente (com relação ao F-1 pelo menos), como acontece em casos de assimilação, o que pode ser interpretado como uma tendência à monotongação.

Na palavra "Bernadete", os falantes mais silábicos (exceto o 1) apre-

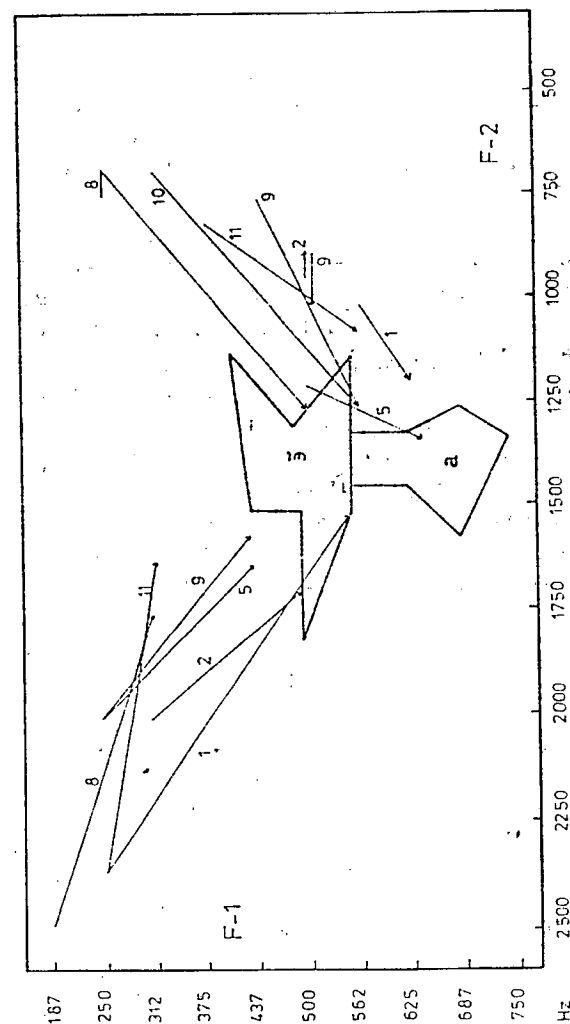


FIG. 4. Representação dos formantes 1 e 2 da variação das qualidades vocálicas das vogais [ia] de "fonologia" e de [ã] de "com a", em forma de seta, comparados com as áreas vocálicas de [ã] "amanhã" e de [a] "estudar".

sentaram na primeira vogal uma qualidade próxima da vogal tônica da palavra, fazendo uma espécie de harmonia vocálica, ao passo que os mais acentuais, nesse contexto, produziram vogais com qualidade bem central, do tipo intermediário entre [ə] e [ɜ].

Ainda com relação à palavra "Bernadete", foi observado que as realizações com vogal para a última sílaba da palavra aconteceram ou para falantes tipicamente silábicos como 12,5 e 11, ou para falantes mais acentuais, como 2 e 6, que nesse trecho apresentaram uma fala com um ritmo silábico típico. As vogais que aí ocorreram foram todas sussurradas, com características acústicas de frequências reforçadas na faixa em torno de 2750 cps. (semelhante ao F-3 de [ɛ]), exceto o caso do falante 11, cujas frequências começaram em torno de 5.000 cps. (Para esse mesmo falante o [s] começa em 3.500 cps.)

Os falantes 8, 9 e 10 pronunciaram a primeira sílaba da palavra "Bernadete" sem a consoante de travamento. O ritmo foi caracterizado auditivamente como sendo tipicamente acentual para os falantes 9 e 8. O caso do falante 10, nascido nos Estados Unidos, parece ser típico da fala de quem aprendeu a eliminar os R's finais, sem controle preciso sobre os contextos. Esse mesmo falante não pronunciou a consoante final que pode ocorrer na palavra "estudar". Outro informante que elidiu o /ʔ/ de "estudar" foi o falante 3, o qual também não pronunciou o /u/ dessa mesma palavra.

O falante classificado como mais acentual foi o único que reduziu o ditongo de "com'a" a [kɔ̃]. Esse falante (4) foi ainda o que pronunciou o enunciado com maior velocidade de fala (em tempo mais curto).

A realização da nasal velar no final da palavra "amanhã" ocorreu para os falantes 1; 2, 6 e 9; desses, só o falante 6 não fez uma pausa imediatamente após a nasal velar. Todos esses falantes apresentaram, nesse contexto, um ritmo mais tipicamente silábico do que acentual, na análise auditiva.

Finalmente, convém observar que certamente há contextos que resistem mais ou menos à influência e variação do ritmo, porém não foi possível estabelecer com segurança, no presente trabalho, caracterizações dessa natureza.

6. CONCLUSÃO

Os fatos apresentados constituem, como já dissemos, observações dispersas e gerais que a análise acústico-auditiva do enunciado em questão nos permitiu fazer. Na verdade, quando resolvermos utilizar o enunciado analisado para fins do presente trabalho, nossa intenção não foi outra senão a de identificar possíveis direções de pesquisas. Não foram, portanto, controladas todas as qualidades vocálicas fonologicamente típicas para o português, nem os contextos segmentais relevantes que, independentemente do ritmo, podem condicionar alterações nessas qualidades. Acharmos, no entanto, que tais fatores podem ser controlados, o que tentamos fazer em pesquisa futura.

A análise preliminar apresentada neste trabalho mostra que vale a pena

estudar os processos fonológicos segmentais em função de parâmetros suprasegmentais, sobretudo do ritmo. Mostra, ainda mais, que a percepção comum da fala está fortemente vinculada a representações fonológicas mais abstratas e que variações físicas, sobretudo acústicas, da fala, embora ignoradas pelos falantes, são excelentes sinais indicadores de processos fonológicos, evidências claras para se ver o caminho de transformação que a língua está percorrendo.

Finalmente, surge cada vez mais forte a necessidade de se dispor de técnicas mais aperfeiçoadas para o estudo do ritmo da fala, sobretudo de suas variações, para o que se faz necessário entender melhor a própria natureza desse ritmo que, sem dúvida alguma constitui-se em suporte sobre o qual o material segmental se organiza.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE-GNERRE, M.B.M. (1979) "Phonostylistic Aspects of a Brazilian Portuguese Dialect: Implications for Syllable Structure Constraints". Ann Arbor: University Microfilms.
- _____. (1981) "Processos Fonológicos Segmentais como Índices de Padrões Prosódicos Diversos nos Estilos Formal e Casual do Português do Brasil" - Cadernos de estudos Linguísticos, nº 2, IEL/UNICAMP, pp. 23-43.
- ALLEN, G.D. (1975) "Speech Rhythm: its relation to performance universals and articulatory timing" in: Journal of Phonetics, 3, pp. 75-86.
- CAGLIARI, L.C. (1980) "As Unidades "Rítmicas da Fala" - datilografado.
- _____. (1981) Elementos de Fonética do Português Brasileiro. Tese de Livre Docência, UNICAMP.
- DONEGAN, P. e D. Starpe (1978a) "The Study of Natural Phonology" in: D.A. Dinnsen (Ed.), Current Approaches to Phonological Theory. Bloomington: Indiana University Press.
- _____. (1978b) "Drift". Conferência apresentada durante o simpósio "Sincronia e Diacronia em Linguística". Buffalo: State University of New York.
- LEHISTE, I. (1977) "Isochrony Reconsidered" in: Journal of Phonetics, 5, pp. 253-263.
- MAJOR, Roy C. (1981) "Stress-timing in Brazilian Portuguese", in: Journal of Phonetics, 9, pp. 343-351.
- WENK, Brian J. and Wioland, F. (1982) "Is French Really Syllable-timed?" in: Journal of Phonetics, 10, pp. 193-216.

3.9

3.31

CADERNOS DE ESTUDOS LINGVÍSTI- COS 23



UNICAMP

FONOLOGIA DO PORTUGUÊS

Organizadores:

Maria Bernadete M. Abaurre

W. Leo Wetzels

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

CADERNOS DE ESTUDOS LINGVÍSTI COS 23



UNICAMP

Cad. Est. Ling.	Campinas	nº 23	p.1-166	Jul./Dez.1992
-----------------	----------	-------	---------	---------------

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Reitor: Carlos Vogt

Vice-Reitor: José Martins Filho

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Diretor: Rodolfo Ilari

Diretor Associado: Francisco Foot Hardman

SETOR DE PUBLICAÇÕES

Coordenador: Paulo Franchetti

EQUIPE EDITORIAL

Composição: Luís Santos

Arte Final do Texto: J.A. Duek

Capa - Projeto: Maria Bernadete Marques Abaurre

Layout e Arte Final: J.A. Duek

CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS é uma publicação semestral do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. A revista aceita colaboração de pesquisadores de outras Instituições, publicando estudos em português, espanhol, inglês ou francês. Os trabalhos, acompanhados de resumos, serão submetidos ao Conselho Editorial.

Para remessa de originais, aquisição de números avulsos e assinaturas, dirigir-se a

UNICAMP/IEL

Setor de Publicações

Caixa Postal 6045

13081-970 - CAMPINAS - SP - BRASIL

Cad.Est.Ling., Campinas, (23):1-166, Jul./Dez.1992

SUMÁRIO

MARIA BERNADETE M. ABAURRE e W. LEO WETZELS

Sobre a Estrutura da Gramática Fonológica 5

W. LEO WETZELS

Mid Vowel Neutralization in Brazilian Portuguese 19

PETER R. PETRUCCI

Fatos de Estabilidade no Português Brasileiro 57

MYRIAN AZEVEDO DE FREITAS

Empréstimos, Teoria Auto-Segmental e Abertura Vocálica 71

LEDA BISOL

Sândi Vocálico Externo: Degeminação e Elisão 83

SEUNG-HWA LEE

Fonologia Lexical do Português 103

GLADIS MASSINI-CAGLIARI

Sobre o Lugar do Acento de Palavra em uma Teoria Fonológica . . . 121

LUIZ CARLOS CAGLIARI

Prosódia: Algumas Funções dos Supra-Segmentos 137

JOÃO ANTÔNIO DE MORAES e W. LEO WETZELS

Sobre a Duração dos Segmentos Vocálicos Nasais e Nasalizados em Português. Um Exercício de Fonologia Experimental 153

SOBRE A ESTRUTURA DA GRAMÁTICA FONOLÓGICA

MARIA BERNADETE M. ABAURRE
Universidade Estadual de Campinas

W. LEO WETZELS
Universidade Livre de Amsterdam *

Desde *The Sound Pattern of English* o trabalho de Noam Chomsky e Morris Halle (1968) que veio a constituir a primeira apresentação compreensiva da fonologia gerativa, a teoria fonológica tem sido objeto de várias modificações espetaculares. Em um período correspondente a pouco mais de quinze anos, desenvolveu-se um quadro formal e conceitual bem articulado, o qual, mais do que uma teoria integrada, representa uma série de diferentes sub-teorias globalmente conhecidas como fonologia "não-linear". Essas sub-teorias definem, em seu conjunto, as linhas descritivas e explanatórias das gramáticas fonológicas da linguagem humana.

Embora possa ainda ser considerada uma teoria 'gerativa', a fonologia não-linear difere fundamentalmente, em muitos aspectos, do quadro clássico estabelecido em *The Sound Pattern of English*. Nesta introdução para este número especial sobre a fonologia do português, faremos uma breve revisão das diferentes sub-teorias fonológicas e mostraremos como elas interagem. Este texto tem, pois, o objetivo de estabelecer as bases teóricas para que se possam salientar os tópicos específicos tomados como matéria de consideração nos estudos fonológicos contidos neste volume.

1. A ESTRUTURA AUTO-SEGMENTAL DOS SONS DA FALA

The Sound Pattern of English não oferecia virtualmente formalismo algum para a representação e manipulação de propriedades prosódicas tais como altura (*pitch*) e duração. Chomsky e Halle fazem, a esse respeito, a seguinte observação:

* A contribuição do segundo autor para esta introdução foi escrita em parte durante sua estadia no Setor de Lingüística do Departamento de Antropologia do *Museu Nacional* do Rio de Janeiro, possibilitada por uma bolsa da Dutch Foundation for the Advancement of Tropical Research (WOTRO). Ele agradece à WOTRO, nesta oportunidade, por sua assistência financeira, e aos colegas do *Museu* por sua hospitalidade.

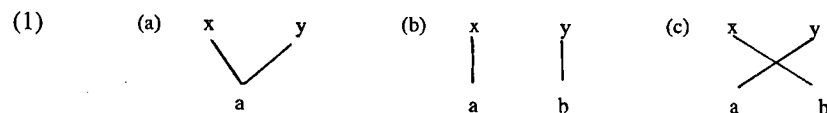
Our investigations of these features have not progressed to a point where a discussion in print would be useful. (1968:329).

A exclusão dos fenômenos prosódicos das representações às quais, sabe-se hoje, devem necessariamente estar associados, resultou particularmente da adoção de um pressuposto identificado por Poser como "Bijectivity Constraint" (1982:122). Conforme apresentada por Poser, essa restrição afirma que cada segmento corresponde exatamente a uma especificação em termos de traços e, conversamente, que cada especificação em termos de traços corresponde exatamente a um segmento. A aplicação dessa restrição proíbe, assim, tanto o apagamento parcial de um segmento, como a inserção, nas representações, de um feixe incompleto de especificações de traços, operações estas que dariam origem a segmentos que violariam a exigência de que cada segmento deve conter **exatamente** uma especificação para cada um dos traços que o definem. Essa mesma restrição também desautoriza representações nas quais um único traço seja compartilhado por dois ou mais segmentos; ou aquelas em que um mesmo segmento esteja associado a dois traços (como no caso de melodias tonais altas e baixas correspondentes a um mesmo segmento); ou, ainda, casos em que uma especificação de traço não esteja associada a segmento algum.

A teoria auto-segmental de Goldsmith (1976) é basicamente uma versão enriquecida da fonologia gerativa clássica, porque abole a restrição de bijetividade. Nesse modelo, propõe-se que: 1) alguns traços têm, cada um, seu próprio nível de "segmentalização" (ou camada auto-segmental); 2) o número de auto-segmentos não corresponde necessariamente ao número de fonemas presentes em uma determinada seqüência; e, 3) os auto-segmentos estão ligados a suas unidades segmentais por meio de linhas de associação. As associações devem observar a condição mínima de boa formação segundo a qual as linhas de associação não podem cruzar-se. A versão mais geralmente aceita dessa restrição de não-cruzamento (*No-Crossing Constraint*) pode ser formulada como se segue:

Em uma representação bem-formada de associações, para cada unidade x e y em um nível designado, se x precede y, então nenhuma unidade associada a x pode vir depois de uma unidade associada a y.

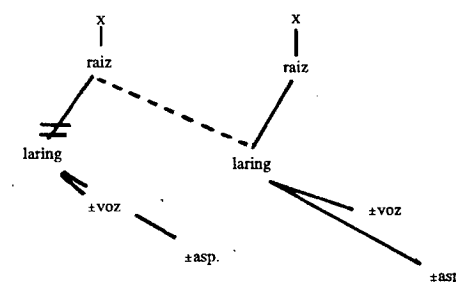
Essa formulação corretamente permite (a) e (b), abaixo, enquanto proíbe (c):



Até meados da década de oitenta, a pesquisa concentrou-se principalmente no comportamento auto-segmental dos traços individuais, tais como o tom, e em traços envolvidos na harmonia vocálica ou em processos de longa distância. Tornou-se rapidamente claro que cada traço poderia exibir pelo menos algum grau de independência fonológica, assim como todos os traços poderiam estar individualmente envolvidos em processos de assimilação, dissimilação, epêntese, apagamento, propagação harmônica, ou então poderiam apresentar um efeito bloqueador com relação a processos de espalhamento. Conseqüentemente, a representação fonológica do segmento deveria ser tal que possibilitasse a manipulação dos traços individuais. Em anos subseqüentes, a atenção dos fonólogos voltou-se para a unidade funcional dos grupos de traços. Sabia-se já, havia bastante tempo, que conjuntos de traços específicos funcionam juntos nas regras fonológicas de língua após língua. Para dar conta desse fato, desenvolveu-se uma representação arbórea do segmento denominada "geometria de traços" ("feature-geometry") que se constituiu na primeira formulação compreensiva daquilo que havia sido proposto em Clements (1985). A geometria de traços estuda a maneira pela qual os traços agrupam-se em unidades funcionais. Mais especificamente, ela formaliza o fato de que essas unidades funcionais, geometricamente expressas como "nós de classe" ("class nodes"), exibem um comportamento fonológico exatamente igual ao dos traços individuais. Assim, da mesma forma como os traços, os nós de classe podem estar envolvidos em espalhamento, apagamento ou epêntese, e sua presença pode bloquear a propagação do mesmo nó de classe. Torna-se assim possível expressar tão facilmente a assimilação de uma consoante a outra em termos de um dado traço, como expressar a assimilação em termos de um grupo de traços que estão reunidos sob um mesmo nó de classe. Um exemplo ajudará a tornar claro esse ponto.

O grego clássico tem três séries de oclusivas: surdas não-aspiradas *p, t, k*, surdas aspiradas *ph, th, kh*, e sonoras *b, d, g*. Nessa língua, encontros de oclusivas sofrem assimilação regressiva em termos de vozeamento e aspiração. Em outras palavras, os traços laríngeos espalham-se em bloco. Em todos os modelos correntes de geometria de traços, os traços laríngeos 'voz', 'aspirado' e 'glotalizado' reúnem-se em baixo de um mesmo nó de classe, o nó laríngео. Conseqüentemente, a assimilação regressiva em grego clássico pode ser apresentada como o espalhamento à esquerda de todo o nó laríngео como se exemplifica abaixo:

(2)



Em (2), acima, a linha de associação pontilhada representa o espalhamento do nó laríngeo da consoante à direita para aquela que a precede. Como parte do mesmo processo, o nó laríngeo da primeira consoante é removido, conforme expresso pelo sinal de desassociação =. O resultado dessa operação é uma sequência de consoantes com a mesma especificação para os traços laríngeos.

É com base neste tipo de observações que os lingüistas que trabalham com geometria de traços procuram determinar a quantidade de estrutura interna do segmento, isto é, o número de nós de classe e as relações que entre eles existem (ver, dentre outros, Clements 1985, 1987, 1991a/b, Sagey 1986, McCarthy 1988, Yip 1989, Clements & Hume 1993)¹.

Na contribuição de Leo Wetzels para este volume, é feita uma breve exposição do modelo de Clements (1991). Evidência a favor da unidade funcional dos traços de abertura é aí apresentada, com base no processo de Harmonia Vocálica, ativo no sistema verbal do português. No artigo de Petrucci são apresentados e analisados dados relativos a alternâncias vocálicas semelhantes aos analisados por Wetzels. Esses dados são aqui tomados como indicativos de que os traços [ATR] e [alto] apresentam estabilidade no português do Brasil, fato este que, se confirmado, obrigaria a teoria a uma revisão do pressuposto com o qual vem operando, de que os traços [tom] e [nasal] seriam os únicos a exibir efeitos de estabilidade nas línguas naturais (Piggott, 1987).

2. A SÍLABA

Um desenvolvimento interessante da teoria auto-segmental pode ser observado no que se pode chamar de "teoria da sílaba", da qual existem, correntemente, várias versões. Em Kahn (1976), a sílaba é representada como um nó mais alto que tem como seus constituintes diretos as unidades do núcleo segmental. Como no caso das associações auto-segmentais, a relação entre o núcleo segmental e a camada silábica não é governada pelo princípio de bijetividade, autorizando-se, assim, a representação ambissilábica de segmentos como duas unidades da camada silábica:

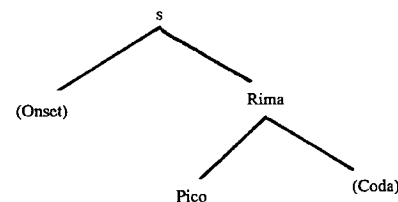


¹ Cópias do trabalho ainda não publicado de Clements & Hume, que contém uma visão compreensiva do estado da arte em geometria de traços, podem ser obtidas através dos fonólogos do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

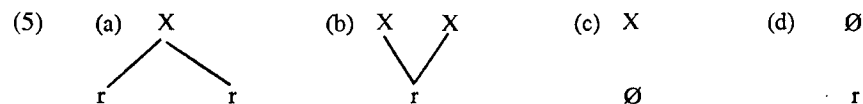
A teoria da sílaba, como a teoria auto-segmental, incorpora a condição de boa formação que exclui o cruzamento de linhas de associação, ao mesmo tempo que permite representações ambissilábicas, geralmente proibidas nas relações de constituição.

Duas linhas gerais de desenvolvimento elaboradas a partir da teoria da sílaba de Kahn (1976) podem ser identificadas. Uma dessas linhas propõe a atribuição de uma estrutura hierárquica interna à sílaba, com base na argumentação apresentada por Kurilowicz (1984), Pike (1967), Halle e Vergnaud (1980) etc., segundo a qual cada sílaba é composta de um **onset** (opcional) e de uma **rima**, esta última contendo por sua vez um **pico** (obrigatório) e uma **coda** (opcional), como em (4), abaixo:

(4)



A segunda linha de desenvolvimento tem suas raízes na incorporação de unidades de tempo (*timing units*) nas representações fonológicas. Conforme sugerido por Thráinsson (1978), McCarthy (1979) e outros, as unidades segmentais são dominadas por unidades de tempo diferenciadas, designadas como C's e V's, que correspondem grosseiramente a elementos consonantais e vocálicos. Esta noção de unidades de tempo diferenciadas foi posteriormente desenvolvida por Clements e Keyser (1983), que a incorporaram em uma teoria da sílaba. A relação de associação entre as unidades de tempo e a camada da raiz (*root tier*) - mais alto nó de classe da estrutura segmental - é análoga à relação entre quaisquer duas camadas autosegmentais, no sentido de que nenhuma dessas relações está sujeita ao princípio de bijetividade. São bem formadas, portanto, as representações em (5), abaixo, onde os X's representam unidades de tempo e os r's representam os nós de raiz:



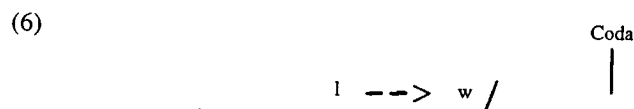
(5a) representa, tipicamente, segmentos de contorno como consoantes pré-nasalizadas, africadas ou ditongos breves, com uma unidade de tempo associada a duas árvores de traços (dois feixes dos mesmos traços). O gráfico (5b) geralmente representa um segmento longo, isto é, um único feixe de traços que ocupa duas posições (*slots*) na camada temporal. As situações representadas em (5c) e (5d) são um pouco diferentes. Embora representações como essas sejam permitidas tanto no nível subjacente como derivacionalmente, assume-se que existem restrições pós-derivacionais

que apagam tanto posições temporais (C's e V's "vazios"), como unidades segmentais não associadas a essas posições (traços "não temporalizados" ou "flutuantes"). Pode acontecer, por exemplo, que, embora previsível em certa posição por uma regra de especificação (*spell-out rule*) tardia, uma determinada consoante contribua para o peso da sílaba em um estágio anterior da derivação. Nesse caso, a única informação necessária nesse estágio derivacional, do ponto de vista fonológico, é a existência de uma unidade de tempo correspondente a essa consoante. Por outro lado, raízes flutuantes são por vezes utilizadas para dar conta da representação lexical de consoantes "latentes", como no caso do fenômeno da *liaison* em francês (cf. Wetzels, 1988).

A questão de saber se as unidades de tempo são inerentemente diferenciadas como C's ou V's constitui um debate em curso na fonologia silábica. Em Levin (1985), por exemplo, argumenta-se no sentido de que os elementos terminais da sílaba são melhor representados como unidades de tempo indiferenciadas, usualmente representadas como X's. Em Milliken (1988), as propostas de Clements e Keyser (1983) são ulteriormente desenvolvidas.

A meta explicativa da teoria da sílaba é dar conta da existência de regras específicas na gramática fonológica de uma língua, demonstrando que sua presença pode ser derivada de princípios de silabificação. Para o português do Brasil (doravante PB), isto é demonstrado por Myrian Azevedo de Freitas (neste volume), que apresenta uma argumentação convincente a favor da interpretação da epêntese vocálica como previsível com base em restrições gerais sobre a coda em PB.

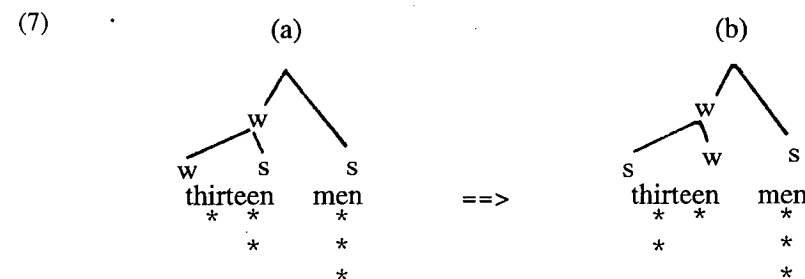
Outra consideração importante é a de que, uma vez que a estrutura silábica organiza as cadeias segmentais em sílabas, essa estrutura mesma cria a possibilidade de condicionamento das regras fonológicas através da referência direta à estrutura silábica. Por exemplo, a vocalização de l em PB acontece tipicamente antes de uma outra consoante e no final de palavra: *o[w]mo*, *Brasi[l]*. Uma regra linear tradicional conteria uma condição que estabelece a disjuntividade desses contextos como {--C, -- ≠}. A teoria da sílaba permite expressar a generalização correta, perdida na formulação linear, através da referência à posição estrutural de l no interior da sílaba, como em (6), abaixo:



3. A TEORIA MÉTRICA DO ACENTO

Em *The Sound Pattern of English*, o acento era tratado como a propriedade de uma vogal, exatamente como altura ou ponto de articulação. Em princípio, cada vogal poderia ser acentuada. A diferença básica entre a análise clássica do acento e a

fonologia métrica está no fato de que esta teoria considera o acento uma propriedade da palavra prosódica: somente uma sílaba pode ser portadora de acento principal. Esta diferença radical, com relação ao *SPE*, foi inicialmente proposta por Liberman e Prince (1977), em trabalho no qual analisam o acento como uma proeminência relativa, derivada de uma organização hierárquica da seqüência tomada como *input*. Como um exemplo, considere-se (7):



O aspecto relacional do acento é expresso por meio de uma árvore rotulada em termos de forte/fraco. A árvore apresenta uma estrutura de constituintes binariamente ramificados. Nessa estrutura, para cada par de nódulos irmãos, um é rotulado de fraco, o outro de forte. Dado que cada constituinte é binário e contém um único elemento forte, apenas um elemento (sílaba) por seqüência poderá ser exclusivamente dominado por nódulos fortes (cf. *men*, em (7), acima). Esse será o elemento identificado como portador do acento principal, na seqüência. A proeminência relativa das demais sílabas é igualmente derivada da natureza (forte/fraco) e do número de seus nódulos dominantes. No mesmo trabalho, no entanto, Liberman e Prince sugerem outra maneira de representar as diferenças de proeminência, a grade métrica (*metrical grid*), a qual é derivada da árvore métrica pela Regra de Projeção de Proeminência Relativa (RPPR), que formulam como em (8), abaixo:

(8) Em qualquer constituinte para o qual é definida a relação fraco/forte, o elemento terminal designado de seu sub-constituinte forte é metricamente mais forte do que o elemento terminal designado de seu constituinte fraco.

Aplicado a (7a), isto significa que a sílaba *men* é mais forte do que a sílaba mais forte de *thirteen*, seqüência no interior da qual, por sua vez, *teen* é mais forte do que *thir*. A estrutura da grade que resulta da RPPR está representada na parte inferior de (7a). As grades fornecem um bom insight da estrutura rítmica e, nesse sentido, refletem-na, razão pela qual foram usadas como a base para a formalização de regras de ajuste rítmico, tais como a resolução de colisões acentuais (*stress clashes*). Embora a segunda sílaba de *thirteen* seja a mais proeminente quando essa palavra é pronunciada

isoladamente, a relação de proeminência pode ser revertida se uma sílaba seguinte tiver proeminência igual ou maior, como na sequência *thirteen men*. (7b) mostra essa reversão acentual.

Pelo fato de tanto as árvores como as grades oferecerem um potencial descritivo muito semelhante, poder-se-ia prever que a discussão que se seguiria a sua proposta estaria concentrada nessa interseção analítica. De fato, a teoria métrica logo se viu dividida em dois campos, o primeiro dos quais defendendo uma teoria "só-árvore" ("tree-only") e o segundo uma teoria "só-grade" ("grid-only").

Hayes (1981) desenvolve uma teoria universal do acento completamente articulada a partir da noção de 'árvore'. Ele adota a noção proposta por Selkirk (1980a) de *pé acentual* (*stress foot*), que reduz a dois tipos: os pés vinculados (binários), ingl. *bounded*, e os não-vinculados (n-ários), ingl. *unbounded*. Hayes elimina o pé ternário autorizado por Selkirk, com base na observação de que pés ternários ocorrem apenas nos limites dos domínios acentuais. Para compensar a eliminação dos pés ternários, ele propôs a noção de extrametricidade (*extrametricality*), que torna determinada sílaba invisível às regras de acento na periferia de um domínio acentual. O tipo de pés acentuais e a extrametricidade são apenas dois dos parâmetros necessários para descrever o sistema acentual das línguas humanas. Outros parâmetros determinam: o lado dominante do pé; se a construção do pé é ou não sensível ao peso silábico; a direção da construção dos pés em uma sequência (a partir do lado esquerdo ou direito do domínio acentual); iteratividade; e a localização do acento de palavra determinado sobre sua representação arbórea. Com base nesse conjunto de parâmetros, o acento principal em PB, por exemplo, seria provavelmente descrito como um sistema de pés vinculados, com dominância à esquerda, sensíveis à quantidade, construídos da direita para a esquerda, de forma não iterativa, onde as árvores de palavras apresentam dominância à direita, e onde tanto sílabas como moras podem ser extramétricas.

Foi Prince (1983) quem mudou radicalmente a perspectiva ao desenvolver um teoria "só-grade". Teorias "só-grade" usam um princípio local de alternância entre picos e vales, entendido como um princípio de construção de grades perfeitas (*Perfect gridding*). Esse princípio determina que a construção da grade comece a partir de picos existentes (por exemplo, sílabas pesadas nas línguas sensíveis à quantidade), ou de picos criados pelo próprio princípio PG. Outras regras acrescentam elementos à grade nos limites de domínios, ou dão conta de mudanças de acento ou do apagamento de acentos.

Depois de Prince, Halle & Vergnaud (1987) propuseram uma teoria com grades métricas parentetizadas, na qual os elementos da grade agrupam-se em constituintes por meio de parênteses. Um dos principais argumentos para a introdução de constituintes na estrutura das grades vem da observação de que a mudança acentual causada pelo apagamento da vogal portadora de acento estava vinculada pelo constituinte cuja cabeça era a vogal acentuada. Essa observação não podia ser formalizada no âmbito da teoria "só-grade". No trabalho de Bisol (1992), o acento do PB é analisado na perspectiva de Halle & Vergnaud, com grade métrica parametrizada. No trabalho de Wetzels publicado neste volume, a teoria da grade parentetizada é utilizada segundo a

proposta de Hayes (1991). A diferença entre a versão de Hayes da teoria da grade parentetizada e aquela de Halle & Vergnaud é que, na versão de Hayes, as regras da estrutura de constituintes têm acesso ao peso silábico (por exemplo, as regras de formação de troqueus morais; ver, a propósito, o artigo citado de Wetzels, neste volume), enquanto que na versão de Halle & Vergnaud as regras que constroem constituintes não têm acesso direto ao peso silábico.

4. FONOLOGIA PROSÓDICA

A fonologia prosódica ocupa-se da questão dos domínios naturais de aplicação das regras fonológicas que não são condicionadas morfológicamente, ou que o são apenas em parte. A sílaba e o pé, por exemplo, são categorias prosódicas que constituem domínios no âmbito dos quais as regras fonológicas podem aplicar-se. Com relação ao pé, isso pode ser verificado na contribuição de Wetzels a este volume. Em Selkirk (1980b, c), foi apresentada uma primeira proposta para uma teoria de domínios prosódicos. Além da sílaba e do pé, Selkirk argumenta a favor da existência da Palavra fonológica, da Frase fonológica, da Frase Intonacional e do Enunciado. A palavra fonológica não é necessariamente isomórfica com relação ao output do componente de formação de palavras. Para o PB, isto pode ser demonstrado através da regra de neutralização de vogal não-acentuada. É bastante conhecido o fato de que no PB as vogais médias baixas somente podem ocorrer em sílabas acentuadas. Isso explica a alternância entre [É] e [é] nas palavras *b[É]la* e *b[é]leza*. No entanto, encontramos um [E] não-acentuado em *b[E]líssima*. Outras palavras desse mesmo tipo envolvem os sufixos (z)*inhV*, e *mente*. Todos esses sufixos são portadores de acento principal. Para explicar a ocorrência excepcional de vogais médias baixas não-acentuadas, podemos considerar esses sufixos palavras fonológicas independentes: _w(bela)_w _w(íssima)_w. O acento principal, propriedade das palavras prosódicas, é atribuído a ambas as sequências. Devemos considerar, além disso, o fato de que a neutralização de vogal não-acentuada tem a palavra prosódica como seu domínio, aplicando-se antes que o acento da primeira palavra prosódica seja apagado (ou antes que, eventualmente, troque de lugar na sequência). Levando-se em conta que a neutralização não se reaplica, o [E] é preservado em *b[E]líssima*. Da mesma forma, categorias prosódicas de níveis mais altos não são isomórficas com a estrutura sintática. Nespor & Vogel (1986), trabalhando a partir de Selkirk (1980c), propõem uma teoria na qual os domínios prosódicos são derivados da estrutura sintática. Uma abordagem ligeiramente diferente é encontrada em Selkirk (1986) e Selkirk e Shen (1990). Nesses trabalhos apresenta-se uma teoria da estrutura prosódica em que a construção de domínios prosódicos está baseada nos limites dos constituintes sintáticos. De acordo com esses autores, os limites à direita ou à esquerda de constituintes sintáticos coincidem com os limites de domínios prosódicos. Um domínio prosódico é assim caracterizado como o intervalo entre dois limites, criado por um princípio de Mapeamento Sintaxe/Fonologia (cf. Selkirk e Shen, 1990:319).

5. FONOLOGIA LEXICAL

A fonologia lexical estuda a interação entre morfologia e fonologia. O postulado essencial é o de que o modo de aplicação de regras fonológicas lexicais é muito semelhante ao modo de aplicação das regras de formação de palavras. Um postulado subsidiário, assumido pela maioria dos fonólogos lexicais, é o de que o léxico está dividido em um conjunto ordenado de estratos. Essa ordenação reflete a ordenação dos processos de formação de palavras. Os afijos são atribuídos a um estrato específico. Aqueles que ocorrem no estrato x estão supostamente mais próximos da raiz do que aqueles que pertencem ao estrato $x+1$. Argumentos fortes para a ordenação de níveis vêm da fonologia. As regras fonológicas são atribuídas a um ou mais estratos (subseqüentes). Obviamente, da mesma forma como pode ocorrer mais de um afixo em um determinado estrato, pode haver diferentes regras ativas em um dado estrato. Essas regras são eventualmente ordenadas. A parte mais profunda do léxico contém a lista de morfemas de uma língua. A depender da língua, esses morfemas entram na parte dinâmica do léxico seja passando pela fonologia do primeiro estrato, seja passando pela morfologia desse mesmo estrato. Independentemente do que ocorra primeiro, assim que é ativada a formação de palavras, a lista de regras fonológicas pertencentes ao estrato em questão aplica-se depois de cada operação morfológica, obtendo-se desta forma um efeito cíclico. O output do primeiro nível entra na morfologia do segundo nível. Mais uma vez, depois de cada operação morfológica, a lista completa de regras fonológicas pertencentes ao segundo estrato aplica-se à recém-criada seqüência de morfemas, e assim por diante. O output do último estrato lexical alimenta a sintaxe. A cadeia de palavras ordenadas pelo componente sintático entra por sua vez no componente fonológico pós-lexical, onde a fonologia prosódica começa a construir domínios prosódicos de nível superior, tais como frases fonológicas, e assim por diante. Finalmente, aplicam-se as regras da fonologia pós-lexical.

Todos os lingüistas que trabalham com a fonologia pós-lexical têm por objetivo determinar um número mínimo de estratos. Há, no entanto, algum desacordo a respeito do número exato de estratos requeridos por uma determinada língua. Kiparsky (1982) assume três estratos lexicais para o inglês. Já Halle & Mohanan (1985) reconhecem quatro. A falta de acordo com relação ao número de estratos deve-se principalmente ao fato de que a teoria permite várias soluções possíveis. Em termos ideais, ao atribuir afijos aos estratos, deveríamos ser capazes não apenas de capturar o fato de que os afijos ocorrem segundo uma ordem estrita, mas também de explicar por que grupos de afijos comportam-se de maneira semelhante com respeito às modificações fonológicas que provocam em suas raízes. Em outras palavras, é desejável que a decisão dos lingüistas sobre o agrupamento mais adequado de afijos em um determinado nível lexical seja baseada tanto em considerações de ordem morfológica como de ordem fonológica.

Em sua contribuição para este volume, Wetzels propõe um léxico para o PB constituído de dois níveis. Os argumentos que usa são quase que exclusivamente baseados na fonologia das vogais médias. Estudos ulteriores podem demonstrar a necessidade de um número maior de níveis; ou, talvez, evidência conflitante poderá vir a ser encontrada, que torne um léxico estratificado para o PB uma solução não atraente. No trabalho de Lee, também neste volume, propõe-se um léxico mais elaborado, constituído de quatro estratos lexicais. Sua proposta baseia-se na observação do modo de interação entre dois tipos de afijos, na língua, e uma série de onze regras fonológicas e um filtro acentual.

Outra distinção importante trazida pela fonologia lexical é aquela entre as regras lexicais e pós-lexicais. As regras lexicais são cíclicas devido à maneira como interagem com a morfologia. Essas regras podem restringir-se a uma classe específica de sufixos, têm exceções arbitrárias (geralmente em itens lexicais não-derivados), podem limitar-se a categorias lexicais específicas, e assim por diante. As regras pós-lexicais, por sua vez, aplicam-se da mesma forma a palavras derivadas e não-derivadas, podem ser opcionais (ou variáveis), aplicar-se através das junturas de palavras, ser condicionadas por domínios prosódicos superiores, e assim por diante. Com respeito à distinção lexical/pós-lexical, existe alguma divergência a respeito do estatuto de regras aplicáveis dentro do domínio da palavra. Por exemplo, a neutralização de vogal não acentuada, em PB, seria uma regra? Vimos acima que algumas palavras construídas com uma classe restrita de sufixos parecem indicar que a morfologia tem um papel a desempenhar. No entanto, se considerarmos esses sufixos palavras prosódicas independentes, podemos manter a hipótese segundo a qual a neutralização de vogal não acentuada é pós-lexical. Essa solução seria desejável, porque não existe evidência independente para assumir-se que esses sufixos representam um nível lexical independente do qual se poderia excluir a regra de neutralização. Além disso, a neutralização de vogal não-acentuada apresenta todas as propriedades de uma regra pós-lexical: é automática, não cria segmentos inexistentes, e não está restrita a um sub-conjunto de categorias lexicais.

6. CONCLUSÃO

Na fonologia moderna, a construção de uma gramática fonológica resulta da interação de várias sub-teorias. A fonologia auto-segmental determina a representação fonológica das seqüências de segmentos, bem como a natureza das operações fonológicas, que estão agora autorizadas a manipular tanto traços individuais como feixes de traços reunidos sob um mesmo nó de classe, incluindo-se os segmentos completos. Quanto às regras fonológicas, ou elas interagem com a morfologia, ou são condicionadas exclusivamente por fatos prosódicos ou segmentais. No primeiro caso, a fonologia lexical trabalha com uma hipótese forte sobre a maneira exata como se dá tal interação. A fonologia prosódica estuda os domínios que são relevantes como fatores

condicionadores para as regras que não são condicionadas morfológicamente (ou como fatores que condicionam apenas parcialmente algumas regras, justamente naqueles aspectos não condicionados morfológicamente). Enquanto a fonologia auto-segmental trata da estrutura do segmento e da natureza dos processos segmentais, a fonologia métrica dá conta do ritmo e do acento. Nesse sentido, não são teorias que competem entre si, mas inteiramente complementares.

BIBLIOGRAFIA

- BISOL, Leda. 1992, "O acento: duas alternativas de análise", em Bisol, L., M.H. Mateus e L. Wetzels, *Assuntos de Fonologia do Português. Uma Introdução à Fonologia Moderna* (em preparação).
- CHOMSKY, Noam e M. Halle. 1968, *The Sound Pattern of English*, New York, Harper & Row.
- CLEMENTS, George N. 1985, "The Geometry of Phonological Features", *Phonology Yearbook* 2:225-252.
- _____. 1987, "Phonological Feature Representation and the Description of Intrusive Stops", em A. Bosch, B. Need e E. Schiller (orgs.), *Papers from the Parasession on Autosegmental and Metrical Phonology*, University of Chicago, Chicago Linguistic Society.
- _____. 1991a, "Vowel Height Assimilation in Bantu Languages", *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory* 5, 37-76.
- _____. 1991b, "Place of Articulation in Consonants and Vowels: a Unified Theory", *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory* 5, 77-123.
- CLEMENTS, George N. e Samuel Keyser, 1983, *CV Phonology. A Generative Theory of the Syllable*. Cambridge, MIT Press.
- CLEMENTS, George N. e Elizabeth Hume, 1993, *The Internal Organization of Speech Sounds*, ms., inédito.
- GOLDSMITH, John, 1976, *Autosegmental Phonology*, Bloomington: IULC.
- HALLE, Morris e Jean-Roger Vergnaud, 1980, "Three-Dimensional phonology", *Journal of Linguistic Research* 1: 83-105.
- HALLE, Morris e Jean-Roger Vergnaud, 1987, *An Essay on Stress*, Cambridge, MIT Press.
- HALLE, Morris e K. Mohanan, 1985, "Segmental Phonology of Modern English", *Linguistic Inquiry* 16: 57-116.
- HAYES, Bruce, P. 1981, *A Metrical Theory of Stress Rules*, Bloomington: IULC.
- _____. 1991, *Metrical Stress Theory. Principles and Case Studies*, ms., inédito. UCLA.
- KAHN, Daniel. 1976. *Syllable-Based Generalizations in English*, Bloomington, IULC.
- KIPARSKY, Paul. 1982, "Lexical Phonology and Morphology", em Yang, I.S. (org.) *Linguistics in The Morning Calm*, Seoul, Hansin.
- KURŁOWICZ, Jerzy. 1948, "Contribution à la Théorie de la Syllabe", *Biuletin Polskiego Towarzystwa Języko-Znawczego* 8: 80-113.
- LEVIN, Juliette. 1985, *A Metrical Theory of Syllabicity*, Tese de doutorado inédita. MIT.

- LIBERMAN, Marc e Alan Prince. 1977, "On Stress and Linguistic Rhythm", *Linguistic Inquiry* 8: 249-336.
- MILLEKEN, Stuart. 1988, *Protosyllables: A Theory of Underlying Syllable Structure in Nonlinear Phonology*, Tese de doutorado inédita. Cornell University.
- MCCARTHY, John. 1979, *Formal Problems in Semitic Phonology and Morphology*, Bloomington: IULC.
- _____. 1988, "Feature Geometry and Dependency: A Review", *Phonetica* 45: 84-108.
- NESPOR, Marina e Irene Vogel. 1986, *Prosodic Phonology*, Dordrecht, Foris Publications.
- PIGGOTT, G.L. 1987, "On the Autonomy of the Feature Nasal", *Chicago Linguistic Society* 23: 223-238.
- PIKE, Kenneth. 1967, *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, 2ª edição, The Hague, Mouton.
- POSER, William. 1982, "Phonological Representations and Action-At-A-Distance", em Harry Van der Hulst and Norval Smith (orgs.), *The Structure of Phonological Representations* (Part II), Dordrecht, Foris Publications.
- PRINCE, Alan. 1983, "Relating to the Grid", *Linguistic Inquiry* 14: 19-100.
- SAGEY, Elizabeth. 1986, *The Representation of Features and Relations in Nonlinear Phonology*, Tese de doutorado, MIT, publicada em 1991 by Garland Publications, New York.
- SELKIRK, Elizabeth. 1980a, "The Role of Prosodic Categories in English Word Stress", *Linguistic Inquiry* 11: 563-605.
- _____. 1980b, "Prosodic Domains in Phonology: Sanskrit Revisited", em Mark Aronoff e Marie-Luise Kean (orgs.) *Juncture*, Anma Libri: 107-129.
- _____. 1980c, *On Prosodic Structure and its Relation to Syntactic Structure*, Bloomington: IULC.
- _____. 1986, "On Derived Domains in Sentence Phonology", *Phonology Yearbook* 3: 371-405.
- SELKIRK, Elizabeth e T. Shen. 1990, "Prosodic Domains in Shanghai Chinese", em S. Inkelas, and D. Zec, *The Phonology-Syntax Connection*, Chicago, The University of Chicago Press: 313-337.
- THRÁINSSON, H. 1978, "On the Phonology of Icelandic Preaspiration", *Nordic Journal of Linguistics* 1: 3-54.
- YIP, Moira. 1989, "Feature Geometry and Co-occurrence Restrictions", *Phonology* 6.2: 349-374.
- WETZELS, W. Leo. 1988. "The Timing of Latent Consonants in Modern French", em Carol Neidle e Rafael Nuñez Cedeño (orgs.), *Studies in Romance Languages*, Dordrecht, Foris: 283-317.