

TIA, TEM TRACINHO?

Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT)

Escrevo uma palavrinha,
coloco o dedinho,
escrevo outra palavrinha,
coloco o dedinho,
escrevo outra... (Tia F.)

ABSTRACT: In order to achieve the tasks I had put forward in the research project “Literacies, oralities and schools: a comparative ethnographic study”, I participated for five months the daily life of a group of kids in their process of acquiring literacy in a public school located in the outskirts of Cuiabá. I observed the interaction between the social actors - the teacher and the students - in relation to the acquisition process of writing. I specifically focused on teacher’s mediation in her attempt to help the kids acquire the essential skills in the use of writing. In this study, I collected and described events in which the teacher attempts to help the kids segment the flow of oral discourse into units, that is, how the kids put the words into space.

Acompanhei de perto, durante cinco meses, o cotidiano de um grupo de crianças em processo de aquisição da escrita, numa sala de primeira série de uma escola pública da periferia de Cuiabá. Parti do pressuposto

de que a linguagem oral e a linguagem escrita não são inteiramente isomorfas. A oralidade e a escrita polarizam-se entre o ouvido e o olho, o tempo e o espaço, a evanescência e o resíduo, o corporal e o não-corporal, a performatividade e a representação, a dependência e a independência do contexto (Ong, 1982), implicando diferentes formas de aprendizagem e diferentes habilidades lingüísticas. Também subsumi que a história de uma língua, do estágio oral-aural ao estágio eletrônico, não é linear.

Um estágio não enterra o outro. Numa mesma sociedade, enquanto determinados grupos estão no estágio eletrônico, outros estão no tipográfico, no quirográfico ou até mesmo no oral-aural. Não se trata, pois, de sucessão de estágios, mas de complexificação da cultura.

Com base nesses parâmetros, procurei ficar atenta ao como crianças de uma cultura, ainda bastante enraizada na oralidade, vivenciam o aprendizado da escrita. Numa perspectiva etnográfica, observei e registrei em diário de campo e áudio, a interação entre os atores sociais, focalizando, sobremaneira, a mediação realizada pela professora na diligência de ajudar as crianças a aprenderem a escrever.

Dois trabalhos resultaram dessa pesquisa: no primeiro (Cox, 1995a), ocupei-me das analogias visuais entre letras e coisas usadas pela professora; no segundo (Cox, 1995b), da interação entre os atores sociais a propósito da grafia das vogais anteriores [E e] e posteriores [O o] não-altas. Nesse trabalho, reúno e descrevo eventos cujo tópico é a espacialização da linguagem escrita, mais precisamente, a interação dos atores sociais com a palavra em sua configuração gráfica.

Tento responder as seguintes questões: Como a professora e os alunos interagem a propósito do conceito de palavra? Suas percepções são consoantes?

Esse trabalho compor-se-á de três partes. Na primeira, apresento rapidamente o cenário e os atores sociais. Na segunda, após retomar ligeiramente as discussões em torno do conceito de palavra na seara da lingüística, tento mostrar como a professora e os alunos com ela interagem. E, na terceira, procuro refletir sobre os achados da pesquisa bem como sobre algumas conseqüências para o ensino/aprendizagem da escrita.

I. A pesquisa se realizou na Escola Municipal Francisco Pedroso da Silva, situada na periferia de Cuiabá, mais precisamente, no Bairro São Francisco, um bairro popular. Num primeiro contato com a escola descobri que havia três primeiras séries no período da manhã. A escolha da turma não foi imediata. A princípio, freqüentei por uma semana cada uma delas e acabei optando por aquela cuja professora pareceu perturbar-se menos com a minha presença na sala.

A professora leciona há treze anos. É formada em pedagogia. À semelhança de tantos outros professores, também começou sua carreira no magistério numa classe de alfabetização. Não se sentia preparada para desempenhar uma tal tarefa, uma vez que sua formação havia sido falha no tocante a essa matéria. Diz: “*aprendi alfabetizar, alfabetizando*”. Mas hoje gosta muito de alfabetizar, principalmente quando o aluno chega “*cru de uma vez, aluno repetente se acha incapaz de aprender e*

aluno que vem do pré chega bitolado, está acostumado com tudo pronto, não quer saber de copiar, só pintar, pintar...". Emprega o método silábico, partindo de uma palavra-chave. De perfil tradicional, a professora imprime aos encontros diários, que tempera com doses bem equilibradas de ternura e gravidade, um caráter quase ritualístico.

As vinte e nove crianças vêm de famílias cujos pais não ganham mais do que três salários mínimos, trabalhando, principalmente, em atividades braçais. Muitos pais são analfabetos e aqueles que sabem ler não ultrapassaram a 4ª série do 1º grau. Lêem pouco em casa: algumas mães mencionaram a bíblia; outras, revista; apenas duas disseram comprar gibis para os filhos; livros de história, ninguém os mencionou. Assim, exceto pelo visual urbano, as crianças parecem ter pouco contato direto com a escrita antes de chegar à escola, quer dizer, cresceram no seio de culturas ainda bastante permeadas pela oralidade.

Além de estudar e brincar, todas desempenham alguma tarefa na rotina doméstica. A idade da turma varia de 7 a 16 anos, sendo que a maioria tem mais de 8 (um ano a mais do que o esperado para a 1ª série), constituindo, portanto, um grupo bastante heterogêneo formado por crianças que estão iniciando a carreira de aluno e por crianças como uma longa e triste história de repetência e evasão escolar. Uma descrição mais detalhada do cenário e dos atores pode ser encontrada em Cox (1995a).

II. Pessoas alfabetizadas costumam lidar com o conceito morfológico de palavra como se ele fosse auto-evidente.

Para elas, a palavra é um “signo lingüístico”, limitado de um lado e de outro por espaços brancos. “*Nada pode parecer mais imediatamente reconhecível e distinguível do que uma palavra*” (Genouvrier e Peytard,1974:298). Na tradição letrada e visualista do Ocidente, entre os indivíduos habituados à prática da leitura e da escrita, a propriedade/realidade de um tal conceito não está certamente em questão. Pilar da gramática e do dicionário (os dois instrumentos básicos da arte da escrita), ela não lhes causa qualquer perturbação, ao menos não até que se defrontem com uma língua estrangeira.

À primeira vista, a língua do outro soa como uma corrente contínua de ruídos cujas unidades são indiferenciadas e imperceptíveis. “*As frases surgem de modo bastante distinto, mas não se consegue, sem estudo posterior, determinar quantas são as palavras que constituem uma frase ou quais as fronteiras entre elas*” (Cristal,1977:229). Ademais, se se tratar de uma língua sem escrita, decidir quais são suas palavras, fixar-lhes as fronteiras será uma tarefa extremamente complexa - a etnolingüística sabe o quanto. Afinal, como assinala Malinowski (apud Robins,1977: 181) a palavra é uma miragem, um construto resultante de uma análise lingüística avançada, inteiramente tributária do processo de espacialização e objetivação da língua ao ser literalizada.

A materialidade fugaz da fala, que, devorada pelo tempo, se desmancha no ar sem deixar vestígios, não favorece a análise e a conseqüente individualização do fluxo verbal em palavras morfológicas. A gramatização, na base da segmentação e classificação das partes do discurso (da tradição greco-romana), supõe a fixação do som, só

inteiramente alcançada pela escrita alfabética. Apenas fixado pelas letras, o som se torna uma superfície disponível, apta a ser perscrutada pelo olhar, o mais dissecador dos sentidos (Ong, 1967:129). Não se pode, pois, vislumbrar a figura do estudioso, para falar mais propriamente, do gramático, que se debruça sobre uma língua, decompõe-na em palavras e as classifica, a não ser a partir do limiar da escrita.

Auroux (1992:67) assevera que “ *a possibilidade de aplicar a noção de palavra às línguas não-indo-européias está longe de ser uma evidência*”. Também as chamadas línguas aglutinantes parecem refratárias ao modelo ocidental da gramática e do dicionário de palavras: nelas as frases compõem-se de unidades que, no tocante à independência e à mobilidade, não guardam qualquer semelhança com a palavra tal como a imaginamos.

E mesmo entre os falantes de línguas com uma larga tradição de escrita alfabética com dicionários e gramáticas erigidos a partir da palavra, como as línguas latinas por exemplo, ela só é imaginada em seu contorno morfológico, uma vez alfabetizados. Antes do aprendizado da escrita, ela é certamente intuída e percebida, sobretudo os nomes, já que uma das funções da língua materna, na interação mãe-filho, é a apresentação nominal do mundo (ou seja, a categorização do mundo, segundo a conhecida hipótese Sapir-Whorf) à criança pelo adulto. Todavia, nem todas as palavras emergem claras e distintas do fluxo da fala. Artigos, pronomes, preposições, enfim, formas átonas, amalgamam-se a uma forma tônica constituindo um vocábulo fonológico sem pausa intercorrente, que não coincide, portanto, com o vocábulo morfológico.

A lingüística, diante das dificuldades postas pela palavra, chega a propor conceitos nucleares alternativos. O morfema é um deles: *“O morfema foi proposto como uma solução para os problemas de identificação e classificação que a palavra tinha levantado”* (Cristal,1977:233). A desconfiança que reina entre aqueles que pesquisam a língua, ou seja, entre os lingüístas, parece, entretanto, não existir entre aqueles que a ensinam, ou seja, entre alfabetizadores, professores de português, estes empregam o conceito morfológico de palavra como se ele não oferecesse qualquer problema de identificação, como se ele fosse sempre evidente. Porém, a observação do cotidiano de uma classe de alfabetização sempre acaba por revelar o quão embaraçoso é lidar com a palavra quando ainda não se é leitor/escrevente de uma língua.

Focalizo, a partir de agora, alguns momentos da prática diária da sala observada por mim, aqueles em que a professora e os alunos interagem a propósito do conceito de palavra. Durante os cinco meses em que estive no locus de minha pesquisa, pude perceber, nas ações rotineiras da professora com os alunos, a onipresença deste conceito, seguido pelos de frase, sílaba, vogal, consoante, letra (todos manipulados com a cegueira própria de quem olha toda a linguagem pelo viés da cultura lingüística letrada). A palavra é o mote de tudo: da leitura, da cópia, do ditado, das atividades de escrita. Sem suspeitar de sua perspectiva de há muito enformada pelas convenções da escrita, a professora opera com o conceito morfológico de palavra, representado graficamente pelos espaços em branco à direita e à esquerda da unidade, como se ele fosse natural e

óbvio para todo mundo. Não é essa, porém, a perspectiva das crianças que chegam à escola com uma gramática tácita da língua oral, com uma competência epilingüística possivelmente independente deste conceito, ao menos na extensão em que ele domina a escrita.

É bastante comum, pode observar, as crianças, quando envolvidas em atividades menos cerceadas pela professora, mais espontâneas, quando se lhes permite agir sobre a escrita a partir de suas intuições e percepções de falante, segmentarem seus enunciados de modo diverso do estabelecido pelas convenções ortográficas, como se pode atestar através das situações nº 1, 2 e 3.

Situação nº 1

A professora solicita que as crianças formem frases com as palavras “Bibi” e “Ceci”. L. forma as seguintes frases:

Bibicaiu

Cecibebecoca.

(Diário de Campo - 14/04/94)

Situação nº 2

A professora solicita que as crianças façam uma historinha sobre “O pato” (Escreveu o título no quadro). Eis o texto produzido por A.:

O pato vive maagoa

O pato voa malagoa

O pato da tia avoou

O pato avoou bicou Edu

(Diário de Campo - 26/05/94)

Situação nº 3

Numa atividade livre de desenho, C. faz um coração e com ele compõe uma mensagem para a professora:

O ♥ é pra voce

Tia eu tiamo muito

(Diário de Campo - 12/05/94)

As frases “*Bibicaiu*” e “*Cecibebecoca*”, presentes na situação nº 1, se oralizadas no ritmo natural da fala, constituem grupos tonais. Os grupos tonais são entidades da fala caracterizadas por um tom nuclear, pela proeminência de uma sílaba tônica onde o contorno entoacional se marca de modo mais acentuado e pela unidade de informação semântica. L. parece, pois, atuar sobre a escrita a partir da percepção do grupo tonal, ou seja, a partir de um saber epilingüístico sensível à oralidade. Pode-se pensar na ausência dos espaços em branco entre os vocábulos formais das frases escritas por L. como um reflexo do grupo tonal.

Já nas situações nº 2 e 3, é a percepção do grupo de força, uma outra entidade da fala, que parece orientar a segmentação e a inserção dos espaços em branco nas frases escritas por A. e C. Um grupo de força é um sintagma formado por dois ou mais vocábulos formais subordinados a um acento tônico e pronunciados sem pausa intercorrente (Câmara, 1977:132). Os sintagmas “*maagoa*” (na água), “*malagoa*” (na lagoa), “*pravoce*” (para você) e “*tiamo*” (te amo), na fala natural, constituem grupos de força. E o que dizer do sintagma “*O pato*”, não constitui também um grupo de força? Constitui. Por que então A. não escreveu “*opato*”? Pareceu prevalecer nesse caso o comportamento mimético: a criança copiou do quadro, pois ao solicitar a atividade a professora lá escrevera “*O pato*”. Por que “*da tia*” e não “*datia*”, não se trata de um grupo de força? A individualidade gráfica da palavra “*tia*” certamente já fora apreendida por A, pois a professora religiosamente abre cada jornada escolar com um cabeçalho em que esta palavra figura sozinha, como se pode observar:

Colégio Francisco Pedroso da Silva

Cuiabá, 26 de maio de 1994

Aluno: A

Tia: F

No expediente do cabeçalho, A. já teve a oportunidade de visualizar e escrever a palavra “*tia*” de modo individualizado inúmeras vezes.

A professora não parece entrever que a segmentação desviante das convenções, observável na escrita das crianças, pode estar refletindo aspectos segmentais e supra-segmentais do português falado por elas, a julgar pela sua reação ao se deparar com o sintagma “*elaedura*” na situação nº 4, durante a correção individual de uma atividade:

Situação nº 4

Durante uma atividade de formar frases, J. escreve sobre a palavra “moela”:

elaedura

Ao olhar a frase, a professora reage da seguinte maneira:

Pr. O meu filho, porque você escreveu junto? Você fala uma palavra e dá um espaço, fala outra e dá outro espaço. Por exemplo, “eu” e “você” não escreve junto. Escrevo “eu”, dou um espaço, aí escrevo “você”. Gente (dirige-se então para a classe toda), nós não escrevemos nada emendado, nós damos um espaço, escrevemos uma palavra, damos outro espaço, escrevemos outra palavra. Escrevo uma palavrinha, coloco o dedinho, escrevo outra palavrinha, coloco o dedinho, escrevo outra...

(Diário de Campo - 07/06/94).

A simbiose com a cultura visualista da língua é tal que a professora não discerne a influência da oralidade sobre a escrita de J. E mais, traída pela própria fala - “*você fala uma palavra e dá um espaço, fala outra*”

palavra e dá outro espaço -, parece até mesmo ver toda a oralidade a partir da escrita. A propósito disso, vale lembrar Ong (1967:21) ao dizer que, apesar de toda a insistência da lingüística, ainda é bastante disseminada a crença de que é a fala que procede da escrita e não o inverso. Certamente, trata-se de um ato falho. Ela poderia estar querendo dizer “você *escreve* uma palavra, dá um espaço, *escreve* outra e dá outro espaço”. Mas os atos falhos são reveladores, dizem sempre mais do que diríamos consciente e intencionalmente. Nesse evento, o ato falho acaba por revelar, sem que a enunciadora pense/queira/diga, uma completa sujeição à perspectiva grafocêntrica, a ponto de se “ouvir a própria fala através da forma ortográfica” (Abauvre & Cagliari, 1985:27).

À professora não ocorre pensar que a dificuldade do aprendiz da escrita pode não estar em limitar a palavra por espaços que montam a um dedinho de distância, mas em identificar, em individualizar a palavra morfológica. Que há brancos na escrita um mínimo de contato com ela é capaz de mostrar, o problema maior é descobrir onde se convencionou fazê-los. A professora não faz qualquer referência a essa dificuldade, age como se as palavras fossem também evidentes para as crianças como o são para ela.

Enfim, nessa série de situações (nº 1 a 4), é possível perceber que enquanto as crianças interagem com a escrita a partir de múltiplos saberes lingüísticos, formulando hipóteses ora no solo de uma rica competência de falante de uma modalidade oral do português, ora no solo de um ainda incipiente saber sobre a escrita, a professora interage com a escrita somente a partir das convenções ortográficas

e gramaticais. Um estudo mais aprofundado do fenômeno da segmentação das palavras por crianças em fase de alfabetização pode ser encontrado em Abaurre & Cagliari (1985) e Silva (1991).

Em atividades mais controladas, como o ditado por exemplo, os alunos são completamente liberados da tarefa de pensar por conta própria onde deixar os brancos. Acompanham a professora que sinaliza insistente e redundantemente o momento de fazê-lo, como se pode ver através da situação nº 5:

Situação nº 5

Pr. Hoje vamos fazer um ditado de palavras. Cada qual vai fazer o seu, sem olhar o do vizinho. [be: be:], [be: be:].

As. [be::: be:::] (Repetem no compasso da escrita)

Pr. Tracinho! Vamos treinar as palavrinhas de ontem. Outra palavrinha [bi:ko:] [bi:ko:].

As. [bi::: ko:::] (Repetem no compasso da escrita).

Pr. Cada um pra si. Quero ver quem aprendeu e quem não aprendeu. A regra do ditado, já sabe, é cada um fazendo o seu, sem esticar o pescoço. Não tem nenhuma girafa aqui. Tracinho ! Outra palavrinha [be: bo:], [be: bo:]

As. [be::: bo:::] (Repetem no compasso da escrita)

Pr. Estou encaixando a família da letra “b”. Tracinho ! Outra palavrinha. [bi: ka:], [bi:ka:].

(gravação - 12/05/94)

Várias são as estratégias de que a professora se serve para assegurar a individualidade espacial da palavra. Em primeiro lugar, dilata o tempo entre o ditado de uma palavra e outra, aproveitando a pausa para inserir comentários, cobrar normas de conduta escolar etc. O texto do ditado individualiza-se de tudo quanto é falado durante a atividade pelo seu ritmo silábico que contrasta com o ritmo acentual predominante nas demais falas. Em segundo lugar, sinaliza o término de um vocábulo e o início do outro através dos enunciados “*Tracinho!*” (a modo de salvar suas fronteiras) e “*Outra palavrinha!*”. Se no ditado de palavras a fronteira entre os dois vocábulos formais é defendida pelo tracinho, tal um muro divisor de territórios, no de frases o é pela repetição da ordem para deixar um espaço, a exemplo do que se pode notar na situação nº 6:

Situação nº 6

P. Hoje o nosso ditado vai ser de frase. O que ele obedece, traço ou espaço?

As. Espaço (em coro).

P. Alguém sabe o que é “espaço”? Espaço é distância. É isso aqui, ó (Aponta o vão entre duas fileiras de carteira, numa forma de definição ostensiva). Entre essa mesinha aqui (Bate a mão na mesinha) e essa aqui (Bate a mão na mesa do lado) tem o que?

As. Um espaço (em coro).

Pr. Assim que vai ser quando escrever. Escreve uma palavrinha, aí dá um espaço pra escrever outra. Entenderam? Vou colocar tracinho?

As. Não (em coro).

Pr. Vamos lá ! Quando inicio frase, uso letra:↑?

As. Maiúscula.

Pr.[o] Sem conversar, no ditado não converso. Agora vai ser espaço [de: do:] Porque tá repetindo, escuta e vai escrevendo [de: do:] [de: do:], [de: do:], [de:do:] Agora outro espacinho. [de] A sílaba “de”. Quem está conversando? [bi: a:] “Bia” é nome de pessoa, nome de pessoa eu escrevo com letra maiúscula. [o ^ de: do^ de ^ bi: a] Depois de “Bia” não vou nem ditar espaço, já sabe, né? [ka: i: u:] Tem criança que tá com a letrinha muito bonitinha [ka: i: u]. Espaço! Agora essa sílaba aqui que eu ainda não dei [na]. Espaço! [ku: E: ka:] O “e” é aberto mas não tem acento. [ku: E: ka]. Espaço ! [de] De quem mesmo?

A1: Edu

Pr. Como você adivinhou? [e: du:] [e: du:]. Repetindo [o ^ de: do ^ de ^ bi: a ^ ka: i: u ^ na ^ ku: E: ka ^ de ^ e: du] Ponto.

.....
(gravação - 26/04/94)

Tal como no ditado de palavras, a professora dilata o tempo entre a menção de uma palavra e outra da frase e, no intervalo, insere inúmeros atos de fala para rememorar convenções da escrita, explicar conceitos, chamar a atenção, elogiar etc. Apesar de ser um ditado de frases, o texto ditado continua a se destacar das falas marginais através do ritmo silábico em contraste com o acentual.

Todavia, a individualidade das palavras formais é assegurada não através do enunciado “*Tracinho!*”, mas do enunciado “*Espaço!*”. Como se mostra nos dois primeiros turnos da situação nº 6, constituídos pela pergunta da professora e pela resposta dos alunos, o uso do “tracinho” no ditado de palavra e do “espaço” no de frases constitui já uma norma do código cultural partilhado pela classe. É relevante observar ainda que a professora, a cada ditado de frase, com a regularidade de um ritual, retoma/retrabalha com a classe o conceito de espaço, definindo-o invariavelmente de modo ostensivo, como o faz no terceiro turno da situação acima. Na insistente topicalização do conceito de espaço pela professora parece estar subjacente a crença de que as crianças “erram” a segmentação das palavras porque não sabem o que é espaço, não tem noção de espaço. Numa conversa sobre isso com a professora, minha suspeita tornou-se ainda mais forte. Eis o que diz:

Essa noção de espaço é porque a gente pega a criança e a criança começa a não dar... como eu vou explicar... ela começa a escrever tudo junto, embolado, né, não sabe dividir uma palavra da outra, então esse espaço que eu digo é pra ele saber que entre uma palavra e outra, sempre tem que ter um limite aí, uma distância, espaço é distância, nós estamos aqui, nós estamos ocupando um espaço, o espaço é tudo isso que existe que, então, a gente tem de saber como ocupar aquele lugar, aquele espaço, aquele determinado lugar que a gente está, a escrita também requer um espaço, mesmo trabalhando o espaço, a senhora viu, tem criança que escreve tudo junto, emendado...

(Entrevista gravado, 09/06/94)

Em momento algum a professora refere-se à dificuldade que a criança poderia ter para identificar os vocábulos formais, para descobrir onde começam e terminam os vocábulos, saber implicado pelo nosso sistema de escrita. Para ela, as crianças falham porque não têm noção de espaço, simplesmente por isso.

III. Acredito ter sido capaz de mostrar que a professora e os alunos observados não interagem com a escrita, durante o processo de alfabetização, a partir de uma mesma perspectiva. A professora o faz a partir da perspectiva de leitor/escrevente habitual, subsidiada por um saber metalingüístico, gramatical que, como a etimologia não deixa esquecer (gramma = letra), procede da escrita tanto quanto a determina. E esse saber metalingüístico dialeticamente se erigiu sobre e deu acabamento à palavra morfológica que é a unidade basilar do nosso sistema de escrita, mas certamente não da oralidade. Todavia, a professora, imersa que está no universo da língua escrita, sequer vislumbra que a perspectiva dos alunos é outra. Os alunos interagem com a escrita a partir da perspectiva de falantes, operando com um saber epilingüístico produzido pela e produtivo da fala, um saber que parece constituir-se não em torno da palavra morfológica mas de unidades mais amplas. No seu etnocentrismo de letrada (isso não é uma prerrogativa apenas dela), a professora não imagina que as crianças podem não operar com um léxico de palavras individualizadas morfológicamente à maneira de um dicionário. Em resumo, acredito que esse estudo

etnográfico pôde revelar que, no que diz respeito à palavra, a professora e os alunos não falam a mesma língua.

Apesar de o objetivo da etnografia ser estudar as ações sociais por si próprias, tais como se apresentam, procurando descrevê-las, compreendê-las, compará-las, sem necessariamente pensar numa aplicação prática imediata, pode-se perguntar o que a etnografia teria a dizer a pedagogia nesse caso. De que modo a ciência pode ajudar a arte? É inevitável não pensar na formação do professor alfabetizador que tem pecado tanto pelo excesso de disciplinas pedagógicas como pela falta de disciplinas lingüísticas. Quem lida com alfabetização defronta-se com questões lingüísticas extremamente complexas que requerem, além de uma sólida formação, a perspicácia do pesquisador da língua.

Tanto quanto conhecer bem o funcionamento da escrita, o alfabetizador precisa conhecer aquele da oralidade, pois se não for capaz de desnaturalizar a perspectiva de letrado, de compreender a alteridade do saber lingüístico dos alunos, dificilmente conseguirá promover soluções adequadas para problemas emergentes na rotina escolar que não são poucos e nem irrelevantes, alguns deles rememorando dilemas enfrentados pelos primeiros escribas e gramáticos na infância do processo de alfabetização da língua portuguesa.

Além disso, se se considerar a diferença que separa a aquisição da escrita daquela da oralidade, mais patente fica a necessidade de a formação do alfabetizador contemplar em profundidade a dimensão lingüística. Falar

uma língua, em sua modalidade oral-aural, está entre os saberes universalmente partilhados pelos homens, quaisquer que sejam suas etnias. Todos eles, com raríssimas exceções, em todas as culturas, aprendem a falar. Aprendem, usam regras gramaticais, mas não são capazes de enunciá-las. Elas constituem uma competência tácita, um saber não sabido, inconsciente, que, apesar de fundar a fala, não se presta ao sentimento de domínio sobre a língua. O aprendizado da fala é holístico. Não é necessário ter consciência das unidades que compõem um enunciado para produzi-lo. Envolvidos pelo fluxo de linguagem que circula na comunidade onde vivem, os homens aprendem (sem dor!) a falar a língua de seu povo.

A linguagem escrita não é um saber universalmente partilhado como é a oral. Nem todos os povos têm uma linguagem escrita e, entre os que a têm, ela não é igualmente partilhada por todas as pessoas. O mundo, que é uno quanto ao saber falar, divide-se, entretanto, quanto ao saber escrever. Polariza-se entre o quinhão alfabetizado e o quinhão analfabeto. O aprendizado da escrita não se faz do mesmo modo que o da fala. O convívio com pessoas alfabetizadas por si só não costuma assegurar o domínio da escrita, como o convívio com os falantes assegura o domínio da fala. O aprendizado da escrita é analítico. Tem-se de operar conscientemente com as unidades lingüísticas para se escrever. Ninguém precisa estudar os fonemas de uma língua para falá-la, assim como precisa estudar suas letras para escrevê-la. Essa mudança no modo de interagir com a língua materna, implicada pelo processo de aquisição de sua modalidade escrita, encontra-se exemplarmente assinalada em Abaurre (1994):

“O processo de aquisição da escrita redefine necessariamente a relação dos indivíduos com a sua língua materna, uma vez que a ‘exteriorização’ da língua, propiciada pela escrita, faz com que ela se possa ver refletida em um espaço gráfico, materializada, por assim dizer, por meio de contornos que não são mais os fônicos. Nesse sentido o contato do falante com a escrita de sua língua vai mudar o seu próprio olhar sobre esse objeto, olhar que se tornará, agora, mais curioso, mais atento para alguns detalhes de forma e significado que antes passavam despercebidos”. (Abaurre, 1994:114)

A transformação do dinâmico, efêmero e irreversível mundo dos sons no quiescente e quase permanente mundo das letras, quer dizer, a passagem da ordem do tempo para a ordem do espaço, desencadeia o processo de reflexão sobre a língua. Desta forma, é apenas em parte possível postergar o trabalho com o saber metalingüístico para as séries mais adiantadas, quando os alunos já estão alfabetizados, como têm sugerido muitos educadores atualmente. Há um quanto de conceitos - o de “palavra” é apenas um deles - que são historicamente inalienáveis da arte da escrita e cujo domínio, portanto, não pode ser deixado para depois, sob pena de comprometer sua aquisição. Lidar com questões emergentes durante o processo de alfabetização requer, pois, uma profunda familiaridade com a história e o sistema de escrita alfabética, assim como uma profunda familiaridade com a linguagem oral. E a ciência mais apropriada para ajudar o

professor a preencher essas condições é certamente a lingüística. Todavia, não basta aspergir perfume de lingüística em meio ao mar de métodos e técnicas que têm dominado os cursos de magistério e pedagogia. É preciso que a lingüística seja a base, o pé-direito, a sustentar a formação do alfabetizador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. (1994). *A alfabetização na perspectiva da lingüística: contribuições teórico-metodológicas*. **Cadernos ANPED, nº 6**: p. 91-123.

ABAURRE, M. B. & L. C. CAGLIARI. (1985) *Textos espontâneos na primeira série (evidências da utilização pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita)*. R. Zilberman & J. M. A. Moysés (Orgs.) **Recuperando a alegria de ler e escrever**. São Paulo: Cortez, p. 25-29.

AUROUX, S. (1992) **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas - SP: Editora da Unicamp.

CÂMARA, M. J. (1977) **Dicionário de Lingüística e Gramática**. Petrópolis - RJ: Vozes.

COX, M. I. P. (1995a) *Letras e coisas entre linhas*. **Rev. Educação Pública**, v. 4, nº 5: p. 331-351.

_____. (1995b) *A grafia das vogais anteriores e posteriores não-altas numa classe de alfabetização*. **Revista Polifonia**, nº 2: p. 61-84.

- CRISTAL, D. (1977) **A lingüística**. Lisboa: Dom Quixote.
- GENOUVRIER, E & J. PEYTARD. (1974) **Lingüística e Ensino de Português**. Coimbra: Almedina.
- ONG, W. J. (1967) **The Presence of the word: Some prolegomena for cultural and religious history**. New Haven: Yale University Press.
- _____. (1982) **Orality and literacy: The Technologizing of the word**. London and New York, Methuen.
- ROBINS, R.H. (1977) **Lingüística Geral**. Porto Alegre: Globo.
- SILVA, A. (1991) **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto.

ANEXO 1

Convenções utilizadas na transcrição.

[]	transcrição fonética
^	Indica pausa
:↑?	Esta combinação de símbolos marca a solicitação para “completar sentenças”, na qual a professora começa uma sentença afirmativa, mas indica, através da entonação e prolongamento da palavra final, que as crianças devem completá-la.
()	Parênteses encerram comentários, informações sobre o contexto, atividades não-verbais etc.
:	Indica o alongamento da vogal.
Pr.	Professora
A1	Um aluno não-identificado.
As.	Aluno(a)s
E.	Para resguardar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, opto por identificá-los aqui apenas pelas iniciais do nome.