

ESTRUTURA SILÁBICA E NASALIZAÇÃO EM AKWĒ-XERENTE*

DANIELE MARCELLE GRANNIER**

RESUMO

A língua Akwē-Xerente apresenta estruturas silábicas fonéticas de alta complexidade e numerosos processos como apagamento de vogais e vogais epentéticas, o que torna difícil definir as formas subjacentes das palavras. A análise acústica e a análise fonológica nos quadros da teoria autosegmental e da teoria da geometria de traços permitem estabelecer alguns princípios que conduzem à identificação dos tipos de sílaba fonológicos possíveis, bem como dos processos fonológicos encontrados na língua.

PALAVRAS-CHAVE: Akwē-Xerente, fonologia, nasalização, estrutura silábica.

1 INTRODUÇÃO¹

Alguns pontos da fonologia da língua Akwē-Xerente² desafiam há décadas os pesquisadores dessa língua. A dificuldade em se identificar a estrutura da sílaba em Akwē-Xerente resulta da variação entre apagamento e não apagamento de segmentos consonânticos, presença ou ausência de vogais epentéticas, consoantes em grupos complexos em *onset* ou em sequência de *coda* e consoante inicial de sílaba seguinte, processos morfofonológicos, além de outras variações devidas à idade dos falantes, que, quando ocorrem juntas, transformam bastante a forma fonética das palavras.

* O presente trabalho é um resultado parcial de meu projeto FONOLOGIA DA LÍNGUA XERENTE vinculado ao projeto interinstitucional UnB/UFG Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção e processos de (re)vitalização: documentação (análise e descrição), tipologias sociolinguísticas e educação escolar (LIBA), coordenado por Sílvia Bigonjal Braggio, da Universidade Federal de Goiás.

** Daniele Marcelle Grannier é professora da Universidade de Brasília (UnB) e doutora pela Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: grannier@hotmail.com

Considerando evidências resultantes da análise acústica dos dados assim como um quadro teórico autosssegmental, em particular, a geometria de traços (CLEMENTS; HUME, 1996), retomo neste trabalho alguns desses pontos, com base em dados que incluem nova coleta, nas condições necessárias para análise acústica, com dois auxiliares de pesquisa adultos, os índios Bonfim Pereira Rodrigues Xerente e Noemi da Mata de Brito Xerente, realizada em julho de 2008. Os pontos que discuto a seguir referem-se à existência de grupos consonânticos complexos na sílaba fonética e à questão da nasalização, tanto em consoantes como em vogais.

2. ESTUDOS SOBRE A FONOLOGIA DO AKWĒ-XERENTE

2.1 A análise pioneira de Mattos

A primeira análise da fonologia do AkwĒ-Xerente, *Fonêmica Xerente*,³ foi realizada por Rinaldo de Mattos e publicada em 1973, no quadro da teoria fonêmica de Pike (1947). Nesse trabalho, Mattos comenta as dificuldades de análise de algumas questões para as quais não encontrou soluções satisfatórias. Embora o autor se proponha a apresentar uma análise sincrônica da língua, é sintomático que, já na primeira seção do trabalho, sobre a sílaba, ele saliente a relação entre as línguas Xavante e Xerente, mostrando que algumas vogais presentes em palavras do Xavante se perderam em Xerente.⁴

Mattos define doze tipos de sílaba, apresentando-os subdivididos em quatro conjuntos, de acordo com a distribuição das classes de vogais, a saber, (I) sílabas abertas, em que podem ocorrer todas as vogais da língua: CV₁, CCV₁, CCCV₁, CCCC₁ e CCCCCV₁, (II) sílabas com consoante final, nas quais ocorrem todas as vogais exceto /o/: CV₂C, CCV₂C, CCCV₂C, CV₂CC e CCV₂CC, (III) sílaba sem consoantes, V₃, na qual ocorrem apenas as vogais /ĩ/, /a/ e /ã/ e (III) sílaba V₄C, que pode apresentar apenas as vogais /ĩ/ ou /a/. Os exemplos com mais de duas consoantes em posição inicial de sílaba, citados pelo autor, são os seguintes.⁵

/ba to tktikrɛ/ ‘emagreceu’

/ba to rotbba/ ‘ficou vazio’

/adut krhërë/ ‘ainda está gritando’
/tahât krbrëbë/ ‘ele está falando’
/tadōrit krdrbrō/ ‘eles estão andando bem’

É interessante salientar que Mattos identificou oposição entre as vogais orais e nasais e, no caso das consoantes, analisou os fonemas /b/ e /d/ como ‘nasais’, em oposição aos fonemas ‘orais’ /p/ e /t/ (e também /k/), identificando, em cada uma das consoantes ‘nasais’, em posição inicial de sílaba, uma variante oral, [b] ou [d], além da variante nasal [m] ou [n], respectivamente, com distribuição condicionada à presença de vogal oral ou nasal no núcleo da sílaba. Observou também que, em posição final de sílaba, ocorrem apenas as variantes nasais desses fonemas. Por outro lado, apontou que a distribuição complementar, reproduzida acima, que justificava sua análise, apresentava contra-exemplos, em razão da perda de vogais, tais como /da.dkë/ ‘morto’, no qual o fonema /d/ se realiza [d] e /da.dka/ ‘cães’, cujo fonema /d/ se realiza [n]. Apesar disso, manteve a análise apresentada, devido ao número reduzido dos contra-exemplos.

2.2 Outras análises

Em análises posteriores, ainda no quadro da fonologia segmental, tentou-se apresentar uma alternativa à análise de Mattos (GRANNIER & SOUSA, 2005; GRANNIER, 2005a e 2005b; SOUZA, 2008), no que diz respeito à existência da oposição oral/nasal tanto entre consoantes como entre vogais e à possibilidade da interpretação de alguns grupos consonânticos complexos como duas sílabas independentes, nas quais se podem identificar núcleos vazios, com base na presença de vogais epentéticas entre consoantes, tais como são encontradas, por exemplo, nas palavras [kədə], variando com [kdə] ‘anta’. Essas análises, entretanto, por se aterem a uma fonologia segmental, ainda necessitam ser revistas.

3 A NASALIZAÇÃO DE CONSOANTES E DE VOGAIS

Na língua Akwë-Xerente, encontra-se a situação, pouco comum nas línguas do mundo, em que a oposição entre nasais e não nasais

é relevante tanto entre vogais como entre consoantes e não pode ser atribuída à presença de segmentos nasais vizinhos.

3.1 A oposição entre vogais orais e nasais

Considero que há oposição entre vogal oral e vogal nasal, porque se encontram, em sílabas fonéticas,

(1) tanto vogais orais como vogais nasais, sem outros segmentos nasais, como nos seguintes exemplos.

[tɔ] ‘alegre’	[pikõ] ‘mulher’
[zə] ‘jiboia’	[rã] ‘branco’
[hiɰa] ‘céu’	[haũẽ] ‘dia’
[krɛdi] ‘estar seco’	[krẽ] ‘periquito’

(2) quanto uma vogal nasal como uma sequência de vogal oral e consoante nasal, como nos exemplos a seguir.

[mõku] ‘pato’	[amkɛ] ‘cobra’
[srãzazɛ] ‘escorpião’	[wazumzɛ] ‘feijão’

3.2 A oposição entre consoantes orais e nasais

Há oposição entre as consoantes oclusivas surdas e sonoras, como se pode verificar em /kupa/ ‘mandioca’ e /kuba/ ‘barco’ assim como entre consoantes oclusivas surdas e consoantes nasais, pois todas podem ocorrer, em sílabas CV com vogal nasal, como /t/ em [tã] ‘chuva’ e /n/ em [nõkənõ] ‘peito (de alguém)’.

E, embora a única situação em que ocorrem tanto consoantes oclusivas sonoras não nasais /b/ e /d/ como consoantes nasais /m/ e /n/ seja limitada à posição em coda no interior da palavra, como em [dadkə] ‘morto’, [dasikmãdkizɛ] ‘espelho’ e em [pɰɔnkãĩ] ‘dois’, as restrições e neutralizações nas demais posições podem ser explicadas por meio de processos fonológicos, com base no Princípio de Contorno Obrigatório (Obligatory Contour Principle - OCP), que proíbe elementos adjacentes idênticos (CLEMENTS & HUME, 1995, p. 262).

3.3 Os processos fonológicos relativos à nasalização

Os processos fonológicos relativos à nasalização se dão no domínio da sílaba e respeitam os limites morfológicos. A direção do espalhamento da nasalização é da direita para a esquerda.

A restrição de segmentos contíguos com um mesmo traço

Em sílaba com consoante nasal em *coda*, ocorrem no núcleo apenas vogais orais, como em [amkɛ] ‘cobra’ e em [ʉazumzɛ] ‘feijão’, ou seja, há uma restrição fonológica, que pode ser representada por [*VN. C]. Essa restrição deve ser atribuída ao peso da sílaba, pois a vogal nasal corresponde a duas moras e não pode, portanto, na forma subjacente, ser seguida de consoante nasal que também contaria para o peso da sílaba.

O fato de existirem sílabas com vogal nasal seguida por consoantes oclusivas surdas, como os complexos de tempo-modo-aspecto [mɛ̃t] ‘3ª. pessoa, passado perfectivo realis’, e [mɛ̃p], ‘3ª. pessoa, passado, perfectivo interrogativo’ (SOUSA FILHO, 2007, p. 156), evidencia que o impedimento está na rima, pois a consoante /p/, final, não conta peso.

Desse modo, o peso silábico bloqueia tanto a estrutura silábica em que uma sílaba com vogal nasal teria *coda* nasal [*VN.C], como o espalhamento regressivo, da nasal em *coda* para uma vogal oral, pois a consoante nasal já preenche a estrutura máxima da sílaba.

Como as consoantes oclusivas surdas não contam mora, a estrutura com vogal nasal seguida por *coda* oclusiva é licenciada na superfície. Por outro lado, como a consoante nasal em *coda* conta mora, a estrutura constituída de vogal nasal seguida de consoante nasal não é permitida.

Há ainda uma outra situação em que a sílaba fonética apresenta dois segmentos nasais, o que pareceria invalidar a análise apresentada, caso se devesse reconhecer um dos segmentos como uma *coda* nasal. É o caso das sílabas com ditongos nasais tais como [ɔ̃ĩ] em [sɔ̃ĩtɛ] ‘arara’. Como se verá adiante, entretanto, em Akwẽ-Xerente há oposição entre hiatos e ditongos, de forma que a sequência [ɔ̃ĩ], entre outras, é identificada como constituinte do núcleo da sílaba. Por outro lado, entre os ditongos há apenas a possibilidade de ditongos inteiramente nasais

ou inteiramente orais, não ocorrendo casos de ditongos em que apenas um dos segmentos seja nasal, sendo o outro oral.

O espalhamento da nasalização

É interessante observar que a análise de Mattos já contemplava o processo de assimilação que pode ser explicado como o espalhamento da nasalização da vogal para o *onset*. A nasalização da vogal espalha-se no domínio da sílaba, da direita para a esquerda, alcançando as consoantes sonoras (/b/ ou /d/) ou os grupos de consoantes (/br/, bd/ e /db/) do *onset*, de modo que não se encontram sílabas fonéticas constituídas de consoante ou de grupo com consoantes sonoras orais seguidas por vogal nasal (*[b]V, *[d]V, *[br]V, *[bd]V) mas apenas as sílabas correspondentes, com os segmentos nasalizados, como se pode observar nos exemplos a seguir.

(C)[m]V	[mã.ku] ‘pato’ [ktə.kmõ.kra] ‘bezerro’
(C)[n]V	[nõ.kə.nõ] ‘peito’ [knẽ] ‘pedra’
[mr]V	[mrõ] ‘mato’
[mn]V	[ku.mnõkã] ‘espingarda’

Dessa forma, o OCP não é violado, porque a sílaba fonológica apresenta apenas um segmento com o traço nasal: /bã.ku/ ‘pato’, /ktə.kbõ.kra/ ‘bezerro’, /dõ.kə.dõ/ ‘peito (de alguém)’, /kdẽ/ ‘pedra’, /brõ/ ‘mato’ e /ku.bdõkã/ ‘espingarda’.

Note-se que a consoante flap [r] é transparente ao processo de nasalização, permitindo a nasalização através dele, como em /brõ/ [mrõ] ‘mato’.

Duração das vogais em sílabas abertas e em sílabas travadas com coda nasal

Há uma variação notável na duração das vogais, dependendo de se encontrarem em sílabas abertas ou em sílabas com consoante nasal

em *coda*. Assim, [mõku] ‘pato’, em composição, ocorre seguido por consoante final [mõkum#uda] ‘bico de pato’. Do mesmo modo, [rɔ] ‘coisa, bicho’ corresponde a [rɔm#uda] ‘bico (de bicho)’ e [rɔm#bi] ‘rabo (de bicho)’, e [kupazu] ‘farinha’ a [kupazum#krɔ] ‘farinha d’água’ ou a [kupazum#ktabi] ‘farinha seca’, entre outras.

Nas formas sem consoante (nasal ou não), verifica-se, como previsto pela teoria da mora, um *alongamento compensatório* da vogal. Vejam-se na tabela abaixo as medidas da duração das vogais finais das palavras, mais longas, na primeira coluna, na sílaba fonética em que não há consoante em *coda*, e as medidas da duração das vogais nas palavras nas quais se encontram consoantes em *coda*, na segunda coluna.

QUADRO 1 - COMPARAÇÃO DA DURAÇÃO DE VOGAIS EM SÍLABAS COM E SEM CODA

Vogais em sílabas sem coda	Duração (segundos)	Vogais em sílabas com coda	Duração (segundos)
mõku ‘pato’	0,203	mõkum#uda ‘bico de pato’	0,076
kupazu ‘farinha’	0,176	wazum#zɔ ‘feijão’	0,055
karɔ ‘arroz’	0,250	karɔ#ste ‘arroz cru’	0,078

4 A ESTRUTURA INTERNA DA SÍLABA

A sílaba da língua Akwẽ-Xerente é constituída de *onset* e rima, e pode ser constituída de núcleo e coda. O núcleo é o único elemento indispensável na constituição da sílaba. Veja-se a seguir cada um dos constituintes da sílaba dessa língua.

4.1 O onset

Todas as consoantes, isoladamente, podem constituir *onset* de sílaba, no início ou no interior da palavra, em sílaba CV. O mesmo ocorre com a vogal assilábica [ɥ], como em [ɥaũɛ] ‘velho’ e, portanto, esse segmento deve ser considerado uma consoante e passa a ser representado por /w/, como se pode ver no Quadro 2, a seguir.⁶

QUADRO 2 - OCORRÊNCIAS DE CONSOANTES EM *ONSET* SIMPLES

p	[pikõ] ‘mulher’ [kupazu] ‘farinha’	t	[tã] ‘chuva’ [sɔ̃tɛ] ‘arara’	k	[karɔ] ‘arroz’ [sika] ‘galinha’
b	[bakənõ] ‘menina’ [arbɔ] ‘morcego’	d	[datɔ] ‘olho’ [kədɔ] ‘anta’		
m	[mãra] ‘noite’ [kwatbremĩ] ‘menino’	n	[nõ.kə.nõ] ‘peito’ [kunẽ] ‘mau’		
		s	[si] ‘pássaro’ [utase] ‘muriçoca	h	[hawẽ] ‘dia’ [kuhɔ] ‘porco’
		z	[bizu] ‘buriti’		
		r	[rurukwa] ‘c. coral’ [karɔ] ‘arroz’		
w	[wawẽ] ‘velho’				

Além da sílaba CV, a sílaba fonética pode apresentar uma estrutura constituída (1) apenas por uma vogal ou por vogal seguida de consoante em *coda*, sem consoante no *onset*, ou (2) de uma estrutura com até quatro consoantes no *onset*. A sílaba fonológica, entretanto, apresenta uma estrutura mais simples devido à existência de núcleos vazios, que desfazem as sequências de consoantes.

Vejam-se, abaixo, exemplos das possibilidades de sílabas fonéticas sem *onset* – apenas com vogais no núcleo – seguidas ou não por *coda* – e também exemplos das possibilidades de sílabas fonéticas com *onsets* complexos.

V(C)

[a.kde] ‘campo’

[ĩ.mrõ] ‘minha esposa’

[am.kɛ] ‘cobra’

[aj.kde] ‘menino’ (fala masc.)

V. V (HIATO)

[stukaĩpreã] ‘pica-pau branco’

CCV(C)

- [**ktu**.re] ‘curto’
[**knē**] ‘pedra’
[**ktə.kmō.kra**] ‘bezerro’
[ku.**mnōkǎ**] ‘espingarda’
[**mrǎ**] ‘mato’
[**prɛ**] ‘vermelho’
[**tkaj**.tmō.rǎ] ‘areia’
[**pse**.di] ‘bom’
[wa.**ptɛ**] ‘jovem’
[**smī**.ke.**mzɛ**] ‘facão’

CCCV

- [da.**tbrɔ**.zɛ] ‘barco’
[krda]’ e [krɔda] ‘velho’

As questões relativas às análises do *onset*, serão examinadas na seção 5.

4.2 O núcleo

O núcleo da sílaba em Akwẽ-Xerente pode ser constituído por apenas uma vogal⁸ como se pode ver no Quadro 4, apresentado mais adiante, ou pode ser constituído por ditongos, como será discutido em seguida.

QUADRO 3 - OCORRÊNCIAS DE VOGAIS ORAIS E VOGAIS NASAIS

i [padi] ‘tamanduá’	i [ɥakti] ‘preto’	u [abɔdu] ‘abelha’
ĩ [kɥatbremĩ] ‘menino’		
e [tbe] ‘peixe’	ɔ [kɔdɔ] ‘anta’	
ẽ [kukrẽ] ‘cabaça’	õ [ɥapsõ] ‘cachorro’	õ [pikõ] ‘mulher’
ɛ [amke] ‘cobra’	a [sika] ‘galinha’	ɔ [arɔ] ‘morcego’

4.3 Oposição entre hiatos e ditongos

A questão do contraste entre ditongos e hiatos se coloca em Akwẽ-Xerente apenas com os ditongos decrescentes, nos quais a vogal assilábica ocorre seguindo a vogal silábica. No caso dos ditongos fonéticos crescentes, considera-se, como se viu na seção sobre o *onset*, que o [ɥ], assilábico, que ocorre entre a consoante e a vogal (como no exemplo [pɥonkɥanẽ] ‘dois’, que aparece no quadro abaixo, para comparação de medidas de duração), faz parte do *onset* dessa sílaba, ocupando a posição de consoante (a pequeníssima duração desse ditongo fonético, em comparação com a dos demais tipos de ditongos do quadro, confirma seu estatuto diferenciado) e, como no caso de wawẽ ‘velho’, no quadro das consoantes em *onset* simples, ele passa a ser representado por /w/.

Há uma distinção fonética clara entre hiatos e ditongos: além da possibilidade de um hiato ser constituído por vogais médias e baixas, o que não pode ocorrer em ditongos, nos quais uma das vogais sempre deve ser alta, as vogais em hiatos como [stukaĩpreã] ‘pica pau branco’ contrastam com as vogais em ditongos como em [sɔĩte] ‘arara’ e [saure] ‘grande’, pela duração de seus segmentos vocálicos, como se pode ver na tabela abaixo, comparando os exemplos de hiatos, na primeira coluna, com a de ditongos, na segunda coluna.

QUADRO 4 - COMPARAÇÃO DA DURAÇÃO DE VOGAIS EM HIATO E EM DITONGO

Hiatos	Duração (segundos)	Ditongos	Duração (segundos)
[stukaĩpreã] ‘pica-pau branco’	0,226	[sɔĩte] ‘arara’	0,162
[stukaĩpreã] ‘pica-pau branco’	0,468	[ai.kde] ‘menino’ (fala masc.)	0,154
[asai] ‘cunhada’	0,219	[saure] ‘grande’	0,141
		[pɥonkɥanẽ] ‘dois’	0,098

Por outro lado, do ponto de vista fonológico, dada a situação encontrada em palavras como [sɔĩte] ‘arara’ e considerando a restrição [*VN. C], examinada acima, que impede a presença de segmento nasal em *coda*, quando o núcleo apresenta vogal nasal, deve-se reconhecer aí um núcleo complexo. Não seria possível a sequência de um núcleo com

vogal nasal e de um segmento nasal na posição de *coda*, como se viu na seção 3, acima. Outro fato que corrobora a distinção é a possibilidade de haver no hiato, além da sequência de duas vogais orais, uma sequência de vogal oral e vogal nasal, o que não é possível no ditongo.

Foram encontrados três tipos de ditongos decrescentes: dois orais - aɥ e, aĩ - e um nasal - aĩ̃, exemplificados no Quadro 5.

QUADRO 5 - OCORRÊNCIAS DE DITONGOS

	aɥ	aĩ
Oral	[saɥrɛ] 'grande'	[aĩ.kdɛ] 'menino' (fala masc.)
Nasal		[saĩ̃tɛ] 'arara'

4.4 A coda

O número de consoantes que pode ocorrer em *coda* é bem reduzido, como acontece em muitas línguas do mundo.

Há poucos tipos de consoantes em *coda* nos meus dados. Existem apenas as consoantes /m/, /b/, /n/, /d/ e /s/, como nos exemplos /amkɛ/ 'cobra', [pɥɔnkɥanɛ̃] 'dois' e [karɔs#tɛ] 'arroz cru'. Há ocorrência de /r/ em situação aparentemente de *coda* (fonética), precedendo uma sílaba iniciada por /b/, como se pode ver em [arbɔ] 'morcego'. Mas como o grupo /rb/ ocorre em *onset*, não é necessário considerar /r/ como *coda*. Além disso, a sequência /rn/ ocorre na palavra [nĩrnã] 'flor', na qual o /r/ não pode ocorrer na *coda* da sílaba precedente, pois essa é uma sílaba pesada, com vogal nasal.

5 OS GRUPOS COMPLEXOS

Há numerosos tipos de sequência de duas e até três consoantes em *onset*, como se pode ver no Quadro 6, a seguir.⁹

Algumas das consoantes que ocorrem em *onset* simples, não ocorrem como consoante inicial de grupo, tais como /d/, /h/, /z/ e /w/ (indicadas por um sombreado claro, no quadro). A consoante /z/ ocorre em alguns poucos dados, porém trata-se de um /s/, que assimila

o traço [+sonoro] do segmento seguinte. As poucas ocorrências de /d/, precedendo uma consoante, não constituem *onset* mas, sim, *coda* da sílaba precedente. Por outro lado, /w/ foi interpretado por Mattos como consoante inicial de um grupo de consoantes, como na palavra /wde/ ‘árvore’. Nos meus dados, entretanto, não há evidências que justifiquem considerar os dois primeiros segmentos de [ude] ‘árvore’ como um grupo de consoantes, pois o /u/ que aí ocorre é uma vogal silábica que constitui o núcleo da primeira sílaba da palavra.

QUADRO 6 - GRUPOS DE CONSOANTES EM *ONSET*

p	pt, pk pw, pr	t	tp, tk	k	kp, kt kb, kd kw, kr
	ps		Ts		ks
			Tm		km, kn
			tkp tmr		kbr
b	bd bw, br	d			
m	mn mh mw, mr	n	nm nr		
		s	st, sk sd sm, sn sr	h	
			skw, skr		
		z			
		r	rb rn		
w					

Dentre as combinações encontradas, algumas podem ser consideradas grupos próprios porque não violam nem o princípio de sonoridade

nem o OCP. São elas: as combinações de consoantes oclusivas ou nasais seguidas de aproximante, líquida ou fricativa: pw, bw, kw, mw, pr, br, kr, mr, ps, ts, ks. Nesses grupos há uma predominância das consoantes [+graves] em posição inicial e apenas um tipo de grupo com a consoante /t/.

Nos casos dos grupos com /s/ inicial – st, sk, sd, sm, sn, sr, skw e skr –, considero que são grupos propriamente ditos, em razão do estatuto especial do fonema /s/, que pode ocorrer em posições extramétricas em muitas línguas do mundo.

Palavras com sequências de consoantes oclusivas surdas e oclusivas sonoras, orais (kb, kd) ou nasais (mn, nm) seguidas ou não de líquida (mnr), podem apresentar uma vogal epentética [ə], tais como as que ocorrem em [abədu] ‘abelha’, [kədə] ‘anta’ e [kənē] ‘pedra’, nas quais a primeira consoante corresponde ao *onset* de sílabas iniciais com núcleos vazios e por essa razão desfazem os grupos de consoantes fonéticos. Embora haja uma lacuna nos dados quanto à ocorrência de /t/ seguida de consoante sonora oral em sílabas com *onset* CC, incluíse aqui o grupo de três consoantes tbr, visto que apresenta as mesmas características encontradas nos demais grupos examinados.

Dois conjuntos de grupos em *onset*, entretanto, violam (1) o OCP, já que apresentam sequências de consoantes oclusivas surdas: pt pk, tp, tk, kp, kt e (2) o princípio de sonoridade, pois apresentam líquida precedendo oclusiva oral, rb, ou nasal, rn, e consoante nasal precedendo consoante fricativa surda: mh.

CONCLUSÃO

Na língua Akwẽ-Xerente encontra-se oposição entre segmentos orais e nasais tanto nas consoantes como nas vogais.

As sílabas examinadas podem apresentar *onsets* complexos, com combinações variadas de até três consoantes, e *codas* simples com apenas uma consoante de um inventário muito limitado de possibilidades. O núcleo pode ser constituído por apenas uma vogal ou, no máximo, por um ditongo que pode ser oral ou nasal.

Convém salientar que a identificação inicial da ação de um princípio – o OCP – na assimilação da nasalidade, no âmbito da sílaba

e na restrição [$*\nabla N.C$], permitiu desvelar a estrutura da sílaba da língua Akwẽ-Xerente. Por outro lado, a análise acústica, além de proporcionar segurança na identificação dos segmentos, forneceu informações sobre a duração das vogais em diferentes situações, o que contribuiu para a distinção de ditongos e hiatos e de vogais em sílabas com e sem *coda*.

AKWË-XERENTE SYLLABIC STRUCTURE AND NASALIZATION

ABSTRACT

The Akwẽ-Xerente language presents highly complex syllables and different kinds of phonetic changes such as epenthesis and deletion of vowels, which makes it difficult to identify the basic forms of the words. However through acoustic and phonological analysis within the theoretical frames of autosegmental phonology and feature geometry, it is possible to establish some principles that allow the identification of the possible kinds of phonological syllables and of the phonological processes in this language.

KEY WORDS: Akwẽ-Xerente, phonology, nasalization, syllable structure.

NOTAS

- 1 A análise acústica dos dados do Akwẽ-Xerente foi realizada em meu período de pós-doutorado na Universidade Federal de Pernambuco (2008 e 2009), sob a orientação da Profa. Stella Telles, a quem agradeço pela atenção dedicada às questões do Akwẽ-Xerente e pelas numerosas sugestões que me ofereceu para a análise dessa língua. Agradeço também a Sinval Martins de Sousa Filho, da UFG, pelas consultas e trocas de ideias via e-mail e por me ceder a sua versão da tese em Word, o que facilitou muito o preparo dos questionários para a coleta de dados e, posteriormente, a localização das ocorrências de palavras na sua tese.
- 2 A língua Xerente pertence ao grupo Akwẽ, do qual fazem parte, além da língua Xerente, as línguas Xavante e Xacriabi. O grupo Akwẽ pertence à família Jê, do tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 1986, p. 47-48). Estima-se que o povo Xerente conta atualmente com cerca de 3.000 pessoas, distribuídas em pouco mais de 50 aldeias, no Estado do Tocantins.
- 3 Além da descrição da fonêmica da língua, Mattos fornece uma “Lista vocabular” com mais de duzentas palavras, em transcrição fonêmica e fonética.
- 4 Mattos apresenta oito exemplos de palavras correspondentes em Xavante e Xerente:

XAVANTE	XERENTE	
we:de	wde	‘árvore’
bēdē:di	bdēdi	‘caminho’
sipesedi	šīpsedi	‘cheio’
đīhadē	dhadē	‘como’
dapotoʔwa	daptokwa	‘criador’
wedehu	wdehu	‘pau’
dapa:ra	dapra	‘pé’
ʔe:dē	kdē	‘pedra’

Convém notar que os exemplos da língua Xerente se encontram em transcrição fonêmica, de acordo com a análise do autor, na qual os fonemas /b/ e /d/ se realizam [b] e [d] quando precedem vogais orais e se manifestam como [m] e [n] quando precedem vogais nasais e também em posição final de sílaba.

- 5 Em sua análise, Mattos afirma que a posição da sílaba tônica é previsível, sendo sempre a última sílaba da palavra. Embora me pareça que o acento em Akwē-Xerente ainda necessite de um estudo mais aprofundado, acompanho neste trabalho a análise de Mattos e apresento todos os exemplos sem indicação de sílaba tônica.
- 6 Note-se que as áreas em branco correspondem a fonemas que não ocorrem em Akwē-Xerente ou a articulações de sons que não são utilizadas nas línguas.
- 7 Embora haja registros de exemplos como [krda] ‘velho’ em Mattos e em Krieger e Krieger, nos meus dados ocorre apenas a forma com a vogal epentética.
- 8 Mattos apresenta um quadro de nove vogais orais (i, e, ε, i, ě, a, u, o, ɔ) e cinco vogais nasais (ĩ, ě, ã, ũ, õ), mas nos meus dados não ocorrem todas essas distinções. Considero que uma análise mais aprofundada da oposição entre as vogais deve ainda ser realizada.
- 9 Neste trabalho não considerei os casos de consoantes longas (duplas ou geminadas) pois, entendo que requerem um estudo específico.

REFERÊNCIAS

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. Internal organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. A. (Org.). *The handbook of phonological theory*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996. p. 245-306.

GRANNIER, D. M. Os grupos de consoantes próprios em Xerente e as sílabas com núcleos vazios. Comunicação apresentada no 4º Encontro Macro-Jê, realizado em 2005, na Universidade Federal de Pernambuco, 2005a.

GRANNIER, D. M. Aspectos gerais dos grupos de consoantes em Xerente e algumas alterações encontradas na fala pausada. Comunicação apresentada em SIMPÓSIO INTEGRADOS DE LETRAS “LINGUAGEM: MÚLTIPLOS OLHARES”, realizado em 2005, na Universidade Federal de Goiás, 2005b.

GRANNIER, D. M.; SOUZA, S. L. *Fonologia segmental da língua Xerente*. 2005. Inédito.

KRIEGER, W. B.; KRIEGER, G. C. *Dicionário Escolar: Xerente-Português-Xerente*. Rio de Janeiro: Junta das Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, 1994.

MATTOS, R. de. Fonêmica Xerente. *Série Linguística*. Brasília: Summer Institute of Linguistics. n. 1, p. 79-100, 1973. Disponível em: <<http://www.sil.org/americas/brasil/PUBLICNS/LING/XePhon.pdf>>, p. 1-15. Acesso em: 19 ago. 2009.

PIKE, K. L. *Phonemics: a technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1973.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SIQUEIRA, K. M. de F. *Aspectos do substantivo na língua Xerente*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

SOUZA FILHO, S. M. *Aspectos morfossintáticos da língua Akwẽ-Xerente (Jê)*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SOUZA, S. L. *Aspectos fonético-fonológicos da língua Akwẽ-Xerente*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ESTÁGIO CURRICULAR: A PESQUISA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

DEISE NANJI DE CASTRO MESQUITA*

RESUMO

Neste artigo, analisam-se depoimentos de um grupo de graduandos em Letras, reunidos para discutir o papel do estágio supervisionado na formação do professor de língua inglesa. A partir de tópicos, tais como a docência-discente, a teoria-prática e a pesquisa-ação, são descritos os debates que apresentam esse fazer docente relacionado a uma postura investigativa.

PALAVRAS-CHAVE: estágio, pesquisa, docência.

INTRODUÇÃO

Esta descrição analítica da discussão sobre o papel do estágio supervisionado na formação docente em língua estrangeira foi organizada a partir dos depoimentos de alunos de Didática e Prática de Ensino de Inglês, presentes em seminários desenvolvidos durante o último semestre da graduação em Letras. Esses encontros foram realizados com o intuito de mapear algumas demandas e expectativas dos formandos, observadas durante o período de seus estágios curriculares em escolas de educação básica, cursos livres de idiomas e projetos de extensão universitária.

A condução dos seminários seguiu a proposta moriniana de pesquisa-ação, que tem como procedimentos uma abordagem dialética de observação, classificação, discussão, planejamento e avaliação. Tal como definida operacionalmente por Morin (2004), a metodologia de Pesquisa-Ação Integral e Sistemática (PAIS) visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso; requer um contrato

* Presidente da Comissão de Estágio Supervisionado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: mesquitadeise@yahoo.com.br

formal e aberto; implica a participação cooperativa e a cogestão; e, por isso, não prevê o alcance de uma solução única e definitiva, de uma verdade absoluta e irrefutável, capaz de explicar e resolver os vários aspectos do problema. Nessa perspectiva, os atores pesquisadores ou pesquisadores participantes se põem em relação e se instaura o vaivém entre o conflito, a reflexão, a ação e a busca de estratégias que corroborem a redefinição e a solução dos impasses, das contradições inerentes à práxis, à própria PAIS, que

é uma metodologia essencialmente democrática cuja finalidade é a mudança estratégica ou planejada em espirais sucessivas. É antes de tudo uma *démarche* de compreensão e de explicação da práxis, pela implicação dos próprios atores, no intuito de melhorar sua prática. Tendo um objetivo emancipatório e transformador do discurso, das condutas e das relações sociais, a pesquisa-ação integral e sistêmica exige que os pesquisadores se impliquem como atores. Ela é com frequência vinculada à ação que a procede ou que engloba e se enraíza em uma história ou um contexto. (MORIN, 2004, p. 91)

Tal como trata de explicar, essas observações preliminares consistem em uma redução dos fatos observados, orientando-os para suas significações relativas ao pensamento e à ação. Tal redução classifica, oferece indícios para as interpretações e as conclusões sobre determinados fatos. Em razão de essa metodologia se preocupar com uma verdade objetiva, seu desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pela implicação. Logo, devem ser encontradas ferramentas que favoreçam a anotação do que acontece no campo de pesquisa, nas ações empreendidas, para que esses próprios registros metódicos sejam os pontos de sustentação da discussão. Por isso, como salienta Morin, para buscar outros rastros da concepção nas palavras, é prudente garantir que se idealizem outros momentos e se privilegiem maiores espaços para outras expressões:

Nesta reflexão sobre os dados coletados, o mais importante não é corroborá-los como meio de chegar ao consenso, mas de agregá-los em um mosaico que leve à compreensão do sentido dos acontecimentos observados. O conceito de *triangulação* deve ser adaptado à definição da PAIS e favorecer pontos de vista diferentes

e complementares [...] orientar o olhar crítico. [...] A prioridade é dada tanto à compreensão precisa quanto à penetração ampliada dos fatos e de sua significação. (p. 159)

Durante os seminários, para acompanhar o debate e delinear uma escuta cuidadosa e minuciosa dos relatos, foi adotado o paradigma indiciário ginzburgiano. Sua abordagem privilegia a identificação de vestígios, sinais e traços que, neste estudo, se referem às formas de esses licenciandos entenderem o tempo e os saberes necessários à sua formação docente.

Para Ginzburg (1989, p. 153), essa é uma forma de perscrutar, de inquirir, de sondar, de remexer, de explorar, de indagar o dado; de orientar a sua coleta e análise para os pormenores mais negligenciáveis e menos óbvios, para os resíduos, para os detritos ou refugos que são, por vezes, pouco notados ou despercebidos de nossa atenção. É, enfim, um modo de negar a transparência da realidade e de analisá-la a partir da observação de pistas, indícios e signos pictóricos.

Essa é uma perspectiva teórico-metodológica abduativa, indireta. Ou seja, diferentemente do método de indução ou dedução que procura traços apriorísticos e generalizantes, o paradigma indiciário reconhece que a práxis é dinâmica e não reproduzível e que resta ao pesquisador inferir suas causas a partir de seus inúmeros efeitos. Desse modo, os dados não são desvelados, descobertos, mas delineados, traçados, estruturados no diálogo, no discurso, na reciprocidade do contrato interlocutório. Da mesma forma, o paradigma indiciário distancia-se de um modelo de análise que toma o dado ao pé da letra, em sua literalidade, como se fosse desvinculado de uma série de causalidades, de conjecturas. Ao contrário, Ginzburg (1989) o assemelha ao saber de tipo venatório dos ancestrais caçadores, os únicos capazes de ler nas pistas mudas e quase imperceptíveis deixadas pela presa uma série coerente de eventos que narravam suas histórias:

Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá”. [...] O fato de que as figuras retóricas sobre as quais ainda hoje funda-se a linguagem da decifração venatória – a parte pelo todo, o efeito

pela causa – são reconduzíveis ao eixo narrativo da metonímia, com rigorosa exclusão da metáfora, reforçaria essa hipótese – obviamente indemonstrável. “Decifrar” ou “ler” as pistas dos animais são metáforas. (p. 142)

Os debates sobre esses indícios foram referendados em autores cujos projetos educacionais têm estreita correspondência com o pensamento crítico-reflexivo de uma proposta emancipatória (FREIRE, 1974; 1996; 1999; GADOTTI, 2004; GIMENEZ, 2004; NÓVOA, 2004; e outros) e que tomam o campo de conhecimento da didática e prática como referência teórica para a investigação empírica do fazer em sala de aula (COÊLHO, 2004; PIMENTA & LIMA, 2004; e outros). Este artigo apresenta uma síntese dessas interlocuções entre os formandos, gravadas em áudio e vídeo, focalizando o debate suscitado por seis estagiários aqui denominados D1, D2, E1, E2, M1 e M2.

A DOCÊNCIA-DISCENTE

A discussão central do primeiro seminário “O que é estágio?” pode ser adequadamente apresentada a partir do debate ocorrido em torno de dois temas: o real significado desse momento para a formação; e a interferência da competência linguística no (in)sucesso desse processo. Durante a discussão sobre esses problemas, foram identificadas quatro concepções de estágio curricular que dão conta de congregar as suas diferentes percepções: 1) oportunidade de crescimento pessoal; 2) momento de (re)conhecimento da(s) realidade(s); 3) forma de fazer valer o compromisso social da educação; e 4) chance autêntica de relacionar conceitos teóricos e práticos. Alguns trechos colhidos dos depoimentos dos estagiários D1, D2, E1, E2, M1 e M2 são parafraseados a seguir, com o intuito de exemplificar essas compreensões do processo.

Quando recorda seus momentos de ansiedade, bem como os de colegas, alunas do curso de Letras de outra universidade em que o estágio é feito em um único semestre, D1 argumenta que desenvolver o estágio em dois momentos, na Didática I e II, como no curso atual, “abre a possibilidade de descobrir as deficiências [...] de melhorar o que tem de fraco [...] de mostrar tudo que aprendeu [...] de fazer tudo dar certo!”.

No relato sobre a experiência vivida como aluna-estagiária em um projeto de extensão durante o curso de Secretariado Executivo Bilingue, D2 afirma que “o estágio acrescentou muito no currículo [...] aumentou o gosto pela língua [...] oportunizou desenvolver trabalho com os estudantes [...] ampliou horizontes [...] e foi um dos motivos da opção posterior pelo curso de Letras”.

Embora para aqueles como M1, que não se julgam proficientes no idioma que vão ensinar, este represente “um momento de estresse, angústia, insegurança e ansiedade”, M2 esclarece que também se constitui em uma oportunidade para aprimorar o conhecimento pedagógico e linguístico, pois “o estágio é um direcionamento, um encaminhamento, um apoio profissional”. Também para E1, o estágio “é o lugar de colocar em prática o que aprendeu no curso [...] de experimentar, na prática, o que já foi estudado”.

Outros relatam que, antes e durante o momento de irem para a escola-campo, sentem-se desafiados, pois desconhecem a realidade que vão enfrentar, não sabem onde buscar recursos ou como trabalhar sem eles. Por isso, esperam que os professores os acompanhem, que façam com eles o reconhecimento das diferentes realidades e que os preparem adequadamente para cada situação. Segundo E2, os professores deveriam dizer: “vou levar vocês para que conheçam a realidade desta escola; assim, quando estiverem com o diploma na mão, já saberão como é”.

Queixam-se sobre a resistência de algumas escolas-campo em receber o estagiário e, ao mesmo tempo, sobre a obrigatoriedade das aulas de regência, mesmo não estando aptos para tal. Enfim, deixam evidentes a dificuldade e necessidade que sentem de saber relacionar as teorias lidas e as matérias aprendidas nos livros e a prática concreta do dia a dia em cada sala de aula. M1 desabafa a sua apreensão: “Os professores vão me jogar na frente para falar inglês? Meu inglês é só para fazer prova. Falar eu não dou conta”.

E2 reivindica “uma escola-modelo, a exemplo dos outros cursos bem conceituados da universidade”, e lança um desafio às instituições envolvidas “de se comprometerem efetivamente com a melhoria da qualidade da educação básica e superior, para todos”. M2 interroga e convoca todos os presentes a uma (re)ação: “Qual é o papel da universidade? Como vamos interferir nesta realidade? Como devolver isso para escola?”; e conclui: “Penso que estes seminários

têm que dar um passo adiante... apontar caminhos para mudar essas experiências”.

Diante desses recortes, é possível perceber que há um desejo latente desses futuros profissionais de aprender e saber como ensinar, de conseguir, com qualidade e sucesso, pensar e repensar o seu fazer pedagógico. Para esses alunos, esse é um momento privilegiado de encontro com a realidade e da busca por caminhos que fortaleçam suas esperanças na educação. Evidenciam que suas crenças sobre os requisitos que julgam constituir a formação do professor de língua inglesa originam-se em experiências anteriores, durante sua escolarização, como alunos, e, posteriormente, como reflexos da própria prática pedagógica fundamentada em diferentes arcabouços teóricos.

Essas dificuldades e expectativas apontam a necessidade de planejamento e de ampliação do leque de ofertas dos campos de estágio para o licenciando; e reforçam a ideia de atividade de estágio não circunscrito apenas aos breves momentos de observação, semirregência e regência em salas de aula de escolas públicas e privadas, mas estendido e ampliado às outras tantas realidades sociais.

Segundo Freire (1999), o processo educativo implica necessariamente e concomitantemente o ato de ensinar e de aprender, ou seja, é uma relação dialógica que prevê o exercício da ação do educador, que tem como testemunha o aprendiz. Um saber suposto é apresentado como um dado e cabe ao educando exercitar a ação de conhecê-lo e classificá-lo:

Em outras palavras, educar é a forma que o professor ou educador tem de possibilitar ao estudante testemunhar o que é o saber, a fim de que ele possa não apenas aprender, mas conhecer. Por esta razão, o processo de aprendizagem implica aprender sobre o objeto que deve ser aprendido. Esta preocupação não tem a ver exclusivamente com o ensino de habilidades de aprendizagem. Esta preocupação estabelece o ato de ensinar e o ato de aprender como sendo os momentos fundamentais no processo geral da produção do conhecimento, um processo composto de um lado pelo professor e do outro lado pelo aluno. E este processo implica uma instância subjetiva. É impossível que uma pessoa, não sendo ela o sujeito de sua própria curiosidade, possa realmente alcançar o objeto de seu conhecimento.¹ (Disponível em: <<http://www.institutopaulofreire.br>>)

Essa relação dialógica constitui-se naquele exercício demandado por E2 e outros colegas: “de levar para saber como é”. No entanto, esse “apoio” não se restringe à ideia de preparação antecipada do problema, pois, durante o processo de observação, análise e decisão sobre os modos de lidar com a questão, também o orientador testemunha o processo. Não há como prever todas as situações de sala de aula e sugerir modelos adequados de solução para os problemas. Há como imaginá-las, mas não como antecipá-las. Quando o estágio é tomado como uma experiência educativa, demanda que todos se posicionem como leitores aguçados e atentos da realidade e, ao mesmo tempo, como propositores de outras experiências. Mas, se limitado a uma (pre)visão, essa se torna uma atividade curricular meramente avaliativa, nada propositiva ou prática. Afinal, as relações entre os sujeitos são singulares, dinâmicas, dialéticas, reais. São convivências.

Para alguns, o fato que mais limita a efetivação de uma proposta afinada com a formação emancipatória do profissional de Letras– Inglês, neste grupo, é a dificuldade que sentem em relação ao conhecimento específico desse idioma estrangeiro, das diversificadas formas comunicativas verbais, orais e escritas que, como docente-discentes, devem conhecer para ensinar “essa língua, que é um desafio!”, desabafa M2. “Meu conhecimento é muito pouco! Não estou preparado! Falar... eu não dou conta!”, confidencia M1. “Português e literatura no currículo para quê, se eu preciso é aprender inglês? Filosofia, sociologia, teologia, pedagogia só servem para encher a grade!”, reclama E1.

Ainda, depoimentos como os de E2 de que “no magistério, não vi nada de inglês! [...] Passei sete anos estudando na escola pública e só vi o verbo *to be*” são exemplos da atitude de desprezo em relação aos conhecimentos anteriormente adquiridos na educação básica, como se fossem ultrapassados, desnecessários ou não complementares aos atuais. Tais depoimentos mostram também a percepção equivocada e generalizada de fracasso na rede estadual e municipal e de sucesso na particular, refletida na crença de que basta fazer no setor público o que é feito na “escola paga” para se obter a almejada qualidade.

Não raramente, também durante a experiência de aprender inglês na universidade, o aluno-professor vivencia (e recebe sugestões para aplicar em sua sala de aula de educação básica) a abordagem comunicativa, em que o professor cria situações para o aluno dialogar,

ler textos autênticos, produzir os de sua própria autoria e compreender a gramática que modela o discurso. Tal como entende E2, é dessa forma que o estudo da língua pode abranger as quatro habilidades comunicativas: “a fala, a compreensão oral, a leitura e a escrita”. Alega, no entanto, que ao chegar à escola, percebe que o professor “não usa o idioma em sala de aula [...] considera o livro didático, além de péssimo, muito avançado para os alunos [...] e, pelo mesmo motivo, o deixa de lado ou o utiliza como único recurso didático”. Ao final, desmotivada, conclui que a expectativa de os professores conduzirem seus alunos à prática oral em língua estrangeira é, se não nula, muito remota, em escolas públicas:

Na escola, quando observava os professores passando listas de verbos no quadro, me perguntava: é isso que eu vou fazer na minha sala de aula? Se estou ali para dar aula de inglês, tenho que envolver o aluno no processo... Aula de inglês sem *hello?*, sem *good morning?* E não é só por que falta ao professor proficiência linguística. Afinal, muitos que se encontram em sala de aula são formados pelas universidades desta cidade e sabem inglês. No entanto, alguns resistem, pois se questionam do porquê de se ensinar inglês na periferia e da capacidade intelectual dos alunos da rede pública.

São manifestações que remetem à discussão sobre o modo de os alunos se verem como (ou se transformarem em) professores de inglês, ou seja, sobre o processo de ruptura entre ser discente e ser docente, que se dá por ocasião da experiência prática em sala de aula. Exemplificando essas ambiguidades, Gimenez (2004, p. 176) relata a experiência vivenciada na disciplina de Prática de Ensino no curso de Letras Anglo-Portuguesas da Universidade Estadual de Londrina:

Embora seja um curso de licenciatura, muitos futuros professores se veem por um bom tempo ainda, como alunos, aprendizes da língua estrangeira. Pelo fato de não ser pré-requisito o domínio da língua estrangeira, esta terá forte ênfase nos anos iniciais do curso. Ao serem tratados como aprendizes de inglês durante grande parte do curso, os alunos se veem assim e têm grande dificuldade em se posicionarem como professores. O modo como o curso está estruturado pressupõe que a identidade profissional só é construída pelas disciplinas pedagógicas, por meio das Disciplinas de Linguística Aplicada e Prática de Ensino: estágio supervisionado.

Demonstram a dificuldade que sentem em estabelecer o estágio como mais um momento de aprendizado, tanto de questões pedagógicas ou metodológicas quanto linguísticas, pessoais e outras; e em compreender que todas as disciplinas, atividades acadêmicas, culturais e outras que compõem o leque de conhecimentos experimentados pelos estagiários são teórico-práticas. Essa realidade se reflete, inclusive, na atitude do aluno em desconsiderar os conhecimentos “não linguísticos” que compõem a matriz curricular como se fossem irrelevantes, inúteis ou “só teóricos”.

A TEORIA-PRÁTICA

Durante o segundo seminário do grupo de formandos, o depoimento de E1 incitou uma forte discussão sobre “o estágio em questão”:

Falar mal é fácil, mas tentar mudar não é. Se você não vai lá, não acompanha, não faz nada para mudar, você vai acabar fazendo praticamente a mesma coisa, vai fazer igual, não vai acontecer nada! A partir de minhas experiências como observadora em sala de aula de inglês nos contextos público e privado, foi possível participar de coisas surpreendentes! E para aqueles que acham que “na teoria é muito bonito, mas na prática não é bem assim”, eu digo que sim, que na teoria e na prática é assim, sim!

Também a experiência que M2 relatou aos colegas sobre seu primeiro sentimento como “estagiária em uma sala de aula de verdade” ajudou a adensar o debate sobre a relação teoria-prática, os tempos e os saberes do processo de formação docente, em curso de licenciatura em Letras:

Eu tinha dúvidas, sentia insegurança... Eu ficava pensando: como eu vou ser professora? Por onde começar? Mas, depois de enfrentar essa primeira situação, reconheci que é um privilégio poder perceber como os conceitos teóricos trabalhados por um autor lido e discutido em classe podem ser identificados com as próprias práticas pedagógicas dos professores observados.

Estes relatos exemplificam como a experiência de estágio pode: a) oportunizar a reflexão do licenciando sobre as estratégias metodológicas

estudadas “teoricamente” na universidade e a (im)possibilidade de seus usos “práticos” em salas de aula de educação básica; b) ser um modo de o estagiário perceber que, guardadas as devidas especificidades, o que se lê e se estuda em textos ditos teóricos não é uma invenção espetacular de uma mente criativa, mas uma síntese de um exercício árduo e criterioso de observação da realidade, de experiências vivenciadas em contextos autênticos, a partir de um ponto de vista; c) ser uma forma de o licenciando entender como a capacidade de percepção do observador durante o estágio é influenciada pela sua própria compreensão do mundo e que, por isso mesmo, quanto mais elaborado for seu pensamento sobre as questões a serem analisadas – ou, como se diz popularmente, “quanto mais aprofundamento teórico ele tiver” – maior será a sua capacidade de organização associativa e compreensão crítica das imbricadas *nuanças* de cada fato observado. Enfim, os relatos mostram como essa vivência pode ser uma forma de o aluno entender que a preparação docente é um processo apenas iniciado na universidade e que, portanto, em grande parte, o compromisso e o mérito dessa qualificação dependem do próprio profissional, “de sua dedicação, já que este é um caminho árduo, individual e particular”, segundo E1.

Tal como evidenciado nos depoimentos de E1 e M2, a relação existente entre teoria e prática só é intrínseca quando suas articulações teórico-científicas problematizam elementos elucidativos de uma dada realidade e, ao mesmo tempo, colocam questões para suas próprias elaborações, que são explicações sempre provisórias dessa realidade. É nesse sentido que o estudo, a leitura de autores e suas formulações teóricas oferecem diferentes perspectivas de análise e avaliação de uma determinada situação, em seus infinitos contextos sociais. É dizer, com Pimenta & Lima (2004, p. 43), que a atividade de estágio se constitui em uma prática social como tantas outras, quando seus procedimentos são articulados a ações pedagógicas que levam em conta:

- As interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do humano;
- As interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem;
- As interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes.

O estágio envolve, pois, o estudo, a análise, a problematização e a proposição de atitudes adequadas a determinadas situações e não a todas as circunstâncias, em geral. É uma experiência que abrange o aprendizado e o desenvolvimento de uma postura investigativa, de um exercício permanente de crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre. Pimenta & Lima (2004, p. 49) esclarecem:

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros autores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.

De fato, para enfrentar os desafios das inusitadas situações de ensino e aprendizagem, o estagiário deve exercitar o hábito de buscar saberes científicos, específicos e educacionais, e de praticar a sensibilidade e a indagação na identificação e avaliação das ambiguidades e incertezas dos conflituosos contextos escolares e não escolares. Afinal, confrontar teorias e experiências significa debruçar-se sobre temas relativos ao cotidiano escolar, ligando-os a contextos institucionais, políticas públicas e anseios individuais.

A PESQUISA-AÇÃO

Após concluírem seus estágios supervisionados em escolas e outras instâncias educacionais, formais e informais, no terceiro e último seminário desses graduandos, que versou sobre “o estágio em projeto”, foram novamente debatidas algumas questões suscitadas nos encontros anteriores, tais como: o estágio que visa ao aprendizado do inglês e ao exercício da docência; a observação da prática e o conhecimento de seus princípios teóricos; e a pesquisa-ação como metodologia de observação e transformação da realidade. Alguns trechos dos depoimentos que se seguem demonstram o fato de que, quando o licenciando experimenta o conhecimento em dois campos do saber, o teórico e o prático, esse exercício investigativo lhe confere uma maturidade intelectual e profissional que lhe permite uma postura mais madura e reflexiva frente

ao universo educacional e à sua prática pedagógica que está apenas começando:

D1: A minha pesquisa foi sobre o livro didático. Por que escolhi esse tema? Ao observar a escola pública, a escola particular e o cursinho de inglês, a gente vê que os professores tratam desse material de forma muito diferente. Na escola pública que eu observei, eles não tinham o livro didático, então como é que o professor desenvolve a sua aula? Em cima de quê? Na escola particular, o professor tem o livro adotado e tem que cumprir aquele livro. Ele fica limitado por aquele livro adotado pela escola e não por ele. Já no cursinho de língua estrangeira, a gente vê que eles têm o livro adotado, sim, mas o professor tem certa autonomia. Ele usa o livro mais como um apoio do que como o seu único objeto de trabalho. Minha pesquisa foi nesse sentido.

D2: Durante as minhas observações, eu notei que há uma incoerência muito grande entre o ensino da gramática e a comunicação. Saber as regras da gramática é diferente de você saber usar a língua. Tem que ter, como se diz, uma fusão entre uma coisa e outra.

E1: Como observadora e estagiária, eu me sinto, assim, feliz! Tô conseguindo conciliar as abordagens teóricas comunicativas, né, com a prática; e tenho presenciado inovações. Gostei muito dessas experiências e percebi que é fundamental [...] Aqueles que eu percebi que conseguiram aderir a essa abordagem teórica, conseguiram dar um grande salto e inovar o ensino.

E2: Comecei lá e não terminei. Por que não? Fiquei perdida... O nível de inglês não era compatível com o meu. Mas uma colega foi e aprendeu.

M1: Fiquei muito feliz com a minha escolha. Gostei muito mesmo! Para quem não tem prática, observar como as coisas funcionam...

M2: Continuar compartilhando as experiências... Como eu faria se estivesse no lugar? A partir da experiência na universidade. Um desafio para quem acredita na educação.

Esses depoimentos dão testemunho de como o estágio, iniciando seu ciclo na pesquisa, se estende, se expande (faz extensão) ao campo de estágio e retorna à sala de aula (ao ensino) trazendo as notícias, a realidade atualizada, desse objeto pesquisado. Reconhecer que esta e

outras atividades desenvolvidas em espaços extraescolares corroboram a formação universitária faz supor, também, que esse conhecimento produzido pelo aluno reflete e faz eco na sala de aula de educação básica. Posteriormente, quando o aluno ocupa o lugar de professor, por exemplo, de alguma forma, o conhecimento realizado durante o estágio influencia sua participação, discussão e tomada de decisão sobre todos os assuntos cotidianos da profissão.

De fato, depoimentos como os de D2, a seguir, apontam que tanto a participação em outras formas de estágio quanto em atividades de sala de aula é relevante e complementar para os seus processos de formação. Para essa aluna, desenvolver seu estágio em um programa de extensão comunitária possibilitou a percepção das relações educativas e profissionais consolidadas entre colegas professores da rede de ensino básico e os licenciandos e seus supervisores. Em seu reiterado convite aos estagiários para que participem do projeto, D2 explica que essa atividade “complementa a formação dos professores e dos alunos [...] é mais uma oportunidade para o discente-docente que busca o aperfeiçoamento de suas competências linguísticas e pedagógicas”:

Todo semestre novos professores participam e, no final do ano, durante o seminário, os grupos de todos os cursos apresentam o resultado do trabalho. É muito enriquecedor. Alguns professores aqui presentes compõem a equipe do projeto e oferecem cursos. Todos estão convidados a se inscrever. Os cursos podem ser considerados como atividades de estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para superar a redução da concepção de estágio curricular a uma atividade meramente experimental, prática, e dimensioná-la ao estatuto de campo de conhecimento e de formação, esta experiência deve constituir-se em atividade de contemplação, de investigação, em uma forma metodológica de pesquisa-ação da práxis, como explica Coêlho (2004, p. 226):

Mais do que perguntar o que fazer e como agir na vida pessoal e no mundo do trabalho, o que as teorias afirmam sobre isso ou aquilo e que contribuições podem nos oferecer, como funciona ou

deve funcionar a sociedade, a escola e a universidade, é preciso ir à raiz dos problemas e perguntar o que são o indivíduo, as pessoas, a sociedade, o trabalho, a escola, a universidade, a razão, a teoria, as ciências, seus métodos e objetos; bem como que relações há entre essas realidades complexas, contraditórias e em permanente processo de produção de si mesmas, que se oferecem num permanente jogo de luz e sombra, de revelar-se e esconder-se. Pensar é, então, reconhecer, afirmar e trabalhar para desvendar o mistério da natureza e do mundo humano e o labirinto inerentes à existência mesma do real e ao processo de investigação.

A compreensão dessa atitude participativa – “de ir lá”, como insistem os estagiários em seus depoimentos – pode ser identificada no exame acurado de Freire (apud BOTOMÉ, 2002) sobre o conceito de extensão, quando propõe que a universidade realize um trabalho profundamente envolvido com a noção de diálogo, de interação com a sociedade, com a população, com os destinatários dessa comunicação. Nesse sentido, participar, ir lá é inserir-se no processo, é fazer o movimento com o outro, no lugar em que ele se situa. É sair da universidade e entrar na sala de aula, é aproximar-se da cientificidade dos fatos buscando percebê-los em sua realidade, em suas *nuances* naturais de tempo e de espaço, com o outro.

Enfim, é tomar, na íntegra, o conceito desenhado por Freire (apud GADOTTI, 2002) de práxis, de uma alternância constante entre agir, pensar criticamente a ação, avaliando suas múltiplas dimensões, determinantes e consequências e voltar a agir orientando-se pela reflexão crítica realizada com o outro, não por ou para ele. Gadotti explicita o pensamento freiriano apresentando suas concepções sobre o conhecimento e sua função social:

No processo de busca pelo conhecimento, Paulo Freire associa a estética, a epistemologia e o social. Para ele, era importante reinventar o conhecimento que possui aspectos belos. Para entender a/o *wor(l)d* mos saber questionar (certo ou errado, pesquisa real e não apenas trocas de ideias), interpretar e transformar o mundo. O conhecimento deve se constituir em uma ferramenta essencial para a intervenção no mundo. O conhecimento é construído de uma forma integral e interativa. Não é algo pronto e acabado para ser simplesmente “apropriado” ou “socializado”, como quer a

“pedagogia conteudista”, que insiste na memorização dos conteúdos. Conhecer é descobrir e construir, e não copiar. (Disponível em: <www.institutopaulofreire.br>)

Essa impossibilidade da apropriação/transmissão e socialização/troca do conhecimento tem a ver com a volta do mitológico prisioneiro narrado por Platão que, ao regressar à caverna, à escuridão, é desajeitado, não sabe mover-se nem falar de modo compreensível para os outros, não é acreditado por eles e corre o risco de ser morto pelos que jamais abandonaram a caverna. Como explica Nóvoa (2004), não há como fazer *pelo* outro, não se superam as trevas *para* o outro:

Não é possível se fazer uma economia da reflexão. Não é possível se queimar etapas. Não é pelo fato de outros terem refletido sobre uma série de coisas que isso vai poupar muito tempo a mim. Cada um tem de fazer o seu caminho. A reflexão tem essa dimensão, que pode ser um tanto angustiante, pois não é uma coisa que se faz hoje e que fica resolvida definitivamente. É uma atitude profissional. É algo que está inserido na profissão desde o primeiro dia até o último dia, que tem de se inscrever no dia a dia da profissão. Mas isso não quer dizer que não possamos aprender com os outros, com experiências e projetos já realizados. Podemos inspirar-nos, podemos conhecer melhor, podemos preparar-nos de forma mais consistente. Por isso, é tão importante a escrita. Não apenas uma escrita teórica, mas também uma “escrita da prática”. E essa escrita deve ser assumida, antes de tudo, pelos próprios professores. (Disponível em: <www.educ.revista.br>)

A documentação, escrita ou não, refere-se mais à vivência da aprendizagem da profissão do que à aquisição de conceitos sistematizados. Na verdade, o mais complexo prende-se às dimensões informais, ou seja, às culturas profissionais, ao que não está dito nem escrito em parte alguma, à história que constitui esses sujeitos. E parece ser a respeito desse fato que D1 pede explicações, quando diz: “Quería entender melhor isso. Por que as pessoas saem cheias de ideias e acabam não fazendo? Não quero que aconteça comigo. Será que é uma questão de aptidão? De amor? De muita persistência? De perseverança?” De fato, o avanço do processo de reflexão do professor esbarra em aspectos seculares de uma dada cultura; encontra limites

que são oriundos da tradição escolar, marcados pelas dificuldades de alterar uma certa configuração institucional dos espaços, dos tempos e dos programas, ou seja, daquilo que Nóvoa (2001) chama de *cultura escolar* ou *modelo escolar*:

Esse modelo tem-se revelado extremamente difícil de ser questionado. Há momentos de inovação, mas rapidamente as pessoas voltam às mesmas configurações e rotinas. Creio que uma das razões pela qual essa estrutura não foi alterada é que nós tentamos alterá-la, muitas vezes, apenas por um de seus parâmetros, por uma de suas entradas. Nós sempre tentamos alterar a estrutura da escola a partir de certas entradas. Dizemos: “agora vamos formar professores porque agora os professores vão mudar tudo”. Não vão. Isto é, o professor que, formado de uma determinada maneira, chega a uma escola organizada de maneira tradicional, não tem alternativa, a não ser começar a fazer o que fazem os outros colegas. Se tentarmos alterar a escola apenas através de seus programas, não estaremos alterando nada. O século XX é, num certo sentido, um século de impossibilidade de mudanças dessa tradição escolar. (Disponível em: <www.educ.revista.br>)

Diante da constatação de que a reflexão total para ou pelo outro é impossível, resta ainda o compromisso de se cultivar o pensamento, a teoria, ou seja, de fazer pesquisas educacionais que se apoiem sobre um saber que, embora sempre fragmentário e provisório, distancia-se, segundo Coêlho (2004, p. 222), “de imagens e informações produzidas e veiculadas pelos donos do capital e do poder”. É, afinal, a forma incerta de se fazer, de se tentar realizar a elucidação do mundo em função do Bem. Não se trata de uma utopia como algo irrealizável, mas de “um discurso daquilo que é do ser, da essência mesma da realidade”:

A prática, ao criar o real, o novo, exige que a teoria o pense, pois como novo ele é o ainda não pensado e precisa ser interrogado e compreendido. A teoria, por sua vez, ao pensar o real, ao compreendê-lo e ao recriá-lo, exige que a prática não se contente com o já feito, mas o supere, produzindo o novo [...] Ilusório (portanto) seria supor que a relação dialética entre a teoria e a prática pudesse ser concretamente apreendida pelo aluno, sem que ele a busque e construa a cada instante.

ABSTRACT

This article analyses the oral statements of some under-graduate students who took part in seminars that aimed at discussing the role of Teacher-Training Practice (*Estágio Supervisionado*) in the process of becoming a foreign language educator. Motivated by the topics teaching-learning, theory-practice and action-research, which emerged from the discussions, a description of the debates is presented leading to the conclusion that one needs to have an attitude of investigation in order to improve as a professional teacher.

KEY WORDS: practice, research, teaching.

NOTAS

- 1 Tradução do original: “In other words, teaching is the form that the teacher or educator possesses to bear witness to the student on what knowing is, so that the student will also know instead of simply learn. For that reason, the process of learning implies the learning of the object that ought to be learned. This preoccupation has nothing to do exclusively with the teaching of literacy skills. This preoccupation establishes the act of teaching and the act of learning as fundamental moments in the general process of knowledge, a process of which the educator on the one hand and the educatee on the other are a part. And this process implies a subjective stance. It is impossible that a person, not being the subject of his own curiosity, can truly grasp the object of his knowledge” (Disponível em: <<http://www.institutopaulofreire.br>>).
- 2 O trocadilho refere-se à união dos termos *palavra* e *mundo* (*wor(l)d*).

REFERÊNCIAS

- BOTOMÉ, S. Extensão Universitária: é necessário superar equívocos, identificar prioridades e ampliar perspectivas para a Universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 9. *Anais...* Florianópolis: Universidade da Região de Joinville, 2002. p. 71-103.
- COELHO, I. Teoria, prática e formação de professores. *Educativa*. Goiânia: Ed. UCG, v. 7, n. 2, p. 207-230, 2004.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Twenty years later: similar problems, different solution*. 1999. Disponível em: <<http://www.institutopaulofreire.br>>. Acesso em: 21 ago. 2004.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire and the culture of justpeace*. 2002. Disponível em: <<http://www.institutopaulofreire.br>>. Acesso em: 21 ago. 2004.
- GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Fontes Editores, Arte Línguas, 2004. p. 171-187.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.
- MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução de Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NÓVOA, A. Educação: entre políticas, retóricas e práticas. *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 60, nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.educ.revista.br>>. Acesso em: 20 fev. 2005.
- PIMENTA, S.; LIMA, M. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PLATÃO. Apologia de Sócrates. In: _____. *Apologia de Sócrates e Críton*. Tradução de Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, [s.d.].