

## O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS TRÊS GRAUS DE ENSINO\*

Denilda Moura

Muito se tem criticado o ensino da Língua Portuguesa e os resultados oriundos desse ensino nos últimos anos. No entanto, muito pouco tem sido feito, nas salas de aula, pelos Professores, quanto ao problema das deficiências constatadas, quer nas Escolas de 1º e 2º graus, quer na Universidade.

Não podemos deixar de lembrar que algumas experiências exitosas têm sido realizadas. No entanto, cabe reconhecer que essas experiências, muitas vezes por falta de incentivo e apoio, ficam restritas a algumas escolas, alguns professores, diluindo-se, assim, no problema generalizado.

Em FARACO (1985:18) esse quadro é constatado de forma contundente - "o ensino de português tem se mostrado inútil (os resultados negativos nos autorizam tal classificação). Recursos humanos e materiais têm sido criminosamente desperdiçados numa atividade vazia de significado: onze anos de escola e o indivíduo está menos instrumentalizado linguisticamente que ao entrar na escola".

Algumas causas desse problema podem ser localizadas. Podemos, sem dúvida, afirmar que o ensino de língua tem se restringido ao ensino da gramática normativa na maioria dos casos.

---

\* Esse trabalho foi apresentado no I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, promovido pela UNICAMP, em agosto / setembro de 1986.

E, em assim sendo, os alunos "aprendem" a analisar a língua (escrita) ao invés de se habilitarem a um bom desempenho lingüístico, o que implicaria em ser capaz de se expressar bem verbalmente (utilizando a modalidade oral e escrita) e de interagir satisfatoriamente no ato comunicativo.

Em outros casos, esse ensino tem sido "visto" como ensino de "leitura", "interpretação" e "redação", ou seja, tem sido encarado como uma resposta aos objetivos do ensino de língua, do ponto de vista dos autores de livros didáticos.

Além disso, vale ressaltar que o problema do ensino de língua não é um caso isolado no processo educativo, ele reflete, pela sua importância e em sendo a língua uma forma de expressão de um povo, todo o problema do nosso "sistema educacional".

A quem caberia a responsabilidade? Qual a nossa parcela de responsabilidade enquanto professores de língua? O que poderíamos fazer para minimizar o problema existente?

Acreditamos poder afirmar que a atitude e o trabalho do professor na sala de aula refletem toda a sua compreensão da realidade social e a importância por ele atribuída ao seu papel na sociedade, enquanto agente de mudança. Como consequência, ele pode não permitir que a sala de aula seja um objeto à parte, totalmente desarticulada do contexto social a que ela pertence.

No momento em que o professor tomar consciência de que, com a sua ação, ele será capaz de contribuir para uma educação como um processo de vida e não como uma educação para a vida,

poderia haver uma mudança substancial no proceso educativo.

Por outro lado, acreditamos que a intera -  
ção entre a escola e a sociedade sõ poderã acon  
tecer na medida em que as mudanças que ocorrem  
na sociedade encontrem respostas em mudanças na  
própria escola, e que as soluções dos problemas  
de uma possam concorrer para as soluções dos  
problemas da outra.

Cabe ressaltar que, se consideramos ser  
fundamental uma mudança na escola, temos de re-  
conhecer que o professor é peça fundamental nes-  
sa mudança.

E em se tratanto do professor de língua, o  
nosso caso específico, sabemos que ele tem um  
papel relevante no processo.

Apesar do diagnôstico sucinto apresentado,  
tentaremos apontar alguns caminhos que poderiam  
minimizar o problema existente, sobretudo con-  
siderando algumas contribuições da lingüística  
e de outros campos do conhecimento, se aliados  
a uma política de melhoria do ensino, localiza-  
da e coerente com as necessidades da sociedade,  
respaldada em experiências exitosas e na valori-  
zação do trabalho docente.

Dentro da perspectiva do aproveitamento de  
experiência, que consideramos contribuições va-  
liosãs à melhoria do ensino/aprendizagem da lín-  
gua portuguesa, destacamos algumas experiências  
realizadas no ensino de língua na Universidade  
e, através desta, no ensino de 1º grau.

1. Concordamos com algumas das idéias defendi-  
das por SCOTT (1984:23) "uma educação centra-  
da em livros didáticos indica professores in  
seguros; a metodologia centrada no código de

riva de ter-se por meta a competência lingüística em oposição à competência comunicativa... um sistema centrado em exercícios mecânicos considera os alunos como cobaias (em qualquer laboratório)".

É ainda SCOTT quem fala de sua experiência na UFSC, "estamos trabalhando com a preferência dos alunos em escolher textos e também tentando usar um sistema de ensino auto-instrucional que coloque o aluno no centro de sua responsabilidade na aprendizagem, solicitando-o a determinar não somente o ritmo, mas também o conteúdo do que é estudado".

Para ele "é, obviamente, mais trabalhoso usar uma metodologia centrada no aluno em um contexto onde os alunos esperam e mesmo exigem uma metodologia centrada no professor". E essa opção de trabalho dependeria de dois pontos: "em primeiro lugar, da visão das pessoas sobre a humanidade - até que ponto pode-se confiar nos alunos? E, em segundo lugar, dos próprios pressupostos dos alunos. Nós acrescentamos um outro ponto que consideramos fundamental numa opção de trabalho dessa natureza - a concepção de língua e de sociedade dos nossos professores, assim como, o seu engajamento com a mudança que se faz necessária no processo educativo.

2. Outra experiência que destacamos refere-se ao trabalho realizado em Aracaju, em escolas de 1º grau (da 4ª à 8ª série), cf. GERALDI (1985:95).

Concebendo a linguagem como um lugar de interação onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, propõe-se para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em

três práticas interligadas: a) prática da leitura de textos; b) prática da produção de textos e c) prática da análise linguística. Tais práticas têm dois objetivos: tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina: na escola não se produzem textos, escrevem-se redações; não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos; não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises pré-existentes...

Coerentes com a concepção de linguagem assumida, professores e alunos, nas aulas de língua portuguesa, tornam-se interlocutores que falam, escrevem, lêem e analisam fatos linguísticos.

As linhas gerais dessa proposta, apresentada sucintamente, permitem verificar a dimensão dada ao ensino de língua.

A nós caberia indagar: serão que os nossos alunos do Curso de Letras estão aptos ao desempenho de um trabalho semelhante em escolas de 1º grau?

3. Um terceiro caminho resulta de aplicações da Gramática do Texto ao estudo da língua. Trata-se de experiências realizadas em escolas primárias na França. Estas, devidamente adaptadas à nossa realidade, podem apresentar estratégias que possibilitem dar ao estudo da língua a dimensão que almejamos.

Em linhas gerais, propõe-se, em oposição ao interesse sobre o papel funcional de unidades mínimas ou segmentos (palavras, monemas ou morfemas) em uma unidade mais vasta que

é a frase, reconhecer que a frase não é a di mensão ideal para o estudo dos problemas de comunicação (semântica e pragmática), que es te deve ser examinado no quadro textual. "A visão global do texto é apresentada contra ' as aproximações analíticas praticadas até o momento" (CORTÊS, p. 28).

A dinâmica do trabalho para CORTÊS significa "mudar de dimensão e de estado de espírito, examinar os fatos da língua... em uma pers- pectiva que faça intervir, além dos limites da frase, a coisa a que eles referem, explí- cita ou implicitamente, as redes nocionais ' ou formais às quais eles estão ligados, as condições as mais diversas nas quais eles ' são emitidos e de onde decorrem as modalida- des, os efeitos de ordem complexa que inter- ferem nas realidades da comunicação" (CORTÊS p. 30).

Quanto aos procedimentos de investigação, vá- rias propostas são apresentadas. O essencial a ser considerado é a inversão lógica que intervem na ação pedagógica - a compreensão do texto (o significado) adquire a sua real dimensão. E a partir dele o estudo dos vá- rios níveis de intervenção pedagogicamente ' operacionais (a pontuação, o nível ortográfi- co, o lexical, o frástico, o interfrástico, o dos atos comunicativos, o da organização das idéias, o do encadeamento dos fatos apresen- tados, o nível dos tempos verbais, o dos ti- pos de textos, o nível global (macro-estrutu- ral), o que permite afinar a aprendizagem da competência textual e discursiva, cf. CRID- LIG (1985:72).

É importante verificar que, assim como na expe- riência de Aracaju, todas as atividades baseiam -se nas três práticas interligadas da citada ex

periência: a) prática da leitura de textos; b) prática da produção de textos e c) prática da análise linguística. E essas práticas são realizadas em Ateliês de Leitura e Escrita, a exemplo do que tem sido experimentado entre nós em Oficinas de Leitura e Produção de Textos.

4. Queremos mencionar ainda uma experiência que estamos realizando em uma Escola de 1º grau da Rede Estadual de Ensino, em Maceió, com 10 turmas de 1ª série (crianças de 7 a 13 anos).

É importante destacar que, na realidade, estamos trabalhando com alfabetização, considerando que essas crianças têm o seu primeiro contato com a escola na 1ª série. E, nesse caso, a nossa experiência refere-se ao processo de alfabetização na 1ª série do 1º grau.

Envolvendo Professores do Deptº de Letras da UFAL e Professores da Rede Estadual de Ensino, implantamos Oficinas de Leitura e Produção de Textos, eliminando dessa forma o livro didático.

Respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças, algumas fases para avaliar o desenvolvimento da habilidade do uso e da compreensão da língua são propostas. Dessa forma, realiza-se o ensino/aprendizagem da língua, inclusive a sua integração com outras áreas.

Em se tratando do 1º ano da experiência, consideramos que os resultados obtidos até o momento têm sido satisfatórios.

Essa proposta faz parte de um Projeto mais amplo do Departamento de Letras que é "Uma proposta alternativa para a melhoria do ensino/aprendizagem da língua portuguesa".

Gostaríamos de concluir afirmando que, ape-

sar de todas as deficiências apontadas no início desse texto, esperamos que o ensino de língua na Universidade não continue dissociado do ensino de língua no 1º e 2º graus.

E, ainda, acreditamos que a melhoria do ensino de língua na Universidade só poderá ocorrer se aliada à melhoria do ensino de língua no 1º e 2º graus.

### Bibliografia

CORTÈS, Jacques. "La Grande Traque des Valeurs textuelles" Le Français dans le monde, 192 (1985), 28-34.

CRIDLIG, Jean-Marie. "Grammaire de texte et expression écrite" Le Français dans le monde, 192 (1985), 72-77.

FARACO, Carlos Alberto, "As Sete Pragas do Ensino de Português" in João Wanderley Geraldi (org.) O Texto na Sala de Aula, Cascavel, ASSOESTE, 1985, 2ª ed.

GERALDI, João Wanderley. "O circuito do livro e a escola" in João Wanderley Geraldi (org.) O Texto na Sala de Aula, Cascavel, ASSOESTE, 1985, 2ª ed.

SCOTT, Michael. "Considerações sobre o embasamento educacional e filosófico de uma metodologia centrada no aluno". 17 (1984) Série Cadernos PUC-Ensino de Línguas, São Paulo, EDUC.