

## O ENSINO DE LÍNGUA NAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU

Denilda Moura/UFAL

A vida em coletividade exige que cada indivíduo esteja apto para compreender os demais e fazer-se entender por eles. O domínio da linguagem é necessário na maior parte das atividades da existência que implicam contato, intercâmbio, a compreensão mútua que conduz ao entendimento e à colaboração. É muito evidente que, no decurso desses intercâmbios, oriundos dos problemas mais imediatos e imperiosos às conversações ou discussões que tratam de questões difíceis e delicadas, aquele ou aqueles cuja linguagem é mais rica, que utilizam sua língua com as suas peculiaridades e maior facilidade, têm uma vantagem determinante sobre seus interlocutores e a possibilidade de fazer valer e triunfar seus pontos de vista.

Com esse objetivo social e utilitário do ensino da língua materna, definido por Dottrens e colaboradores (1966:15-16), pretendemos delinear o que consideramos dever caracterizar o ensino de língua materna nas séries iniciais do 1º Grau. E, para tanto, cumpre considerar, também, o papel a ser desempenhado pela escola e pelo professor, sobretudo nesse nível de ensino.

Para Freinet (1961:17-18), do ponto de vista técnico, a escola tradicional girava em torno da matéria a ser ensinada e dos programas que fixavam essa matéria e a ordenavam. A organização escolar, os professores e os alunos tinham que se submeter a essas exigências. A escola de amanhã girará em torno da criança, membro da comunidade. De suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade em que vive, derivarão as técnicas — manuais e intelectuais — que terá que dominar, a matéria a ser ensinada, o sistema da aquisição, e as modalidades da educação. Trata-se de uma verdadeira virada para uma pedagogia racional, eficiente e humana, que deve permitir à criança chegar com o máximo de energia a seu destino de homem.

Consideramos nessas duas afirmações, a nosso ver complementares, a razão de ser de uma escola funcional, tendo em seu bojo um objetivo social e utilitário para o ensino de língua, destacando a valorização desse ensino, e destacando, ainda, que ele condiciona, na verdade, todo o processo de construção do conhecimento da crian-

ça, o que equivale a dizer que ele é indispensável para ampliar o horizonte de possibilidades de incursões em qualquer área desse conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que, através de uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, o professor poderá melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, o desempenho de seus alunos. Espera-se que ele atue, nesse nível de ensino, como um mediador que favoreça a ação da criança na construção do seu conhecimento.

Para caracterizar o ensino de língua nas séries iniciais do 1º Grau, consideraremos primeiramente a orientação e a ação do professor mediadas pelo uso restritivo do livro didático, e, em segundo lugar, procuraremos apresentar sucintamente as idéias norteadoras de um trabalho realizado por professores de uma escola pública da rede estadual de ensino, na cidade de Maceió, sob a nossa coordenação.

## 1. O livro didático e o seu aspecto restritivo

O ensino de língua materna nas séries iniciais do 1º Grau tem se restringido, em grande parte, ao ensino de definições e regras oriundas da gramática normativa, na perspectiva de que os alunos "aprendam" a analisar a língua (escrita), ao invés de se habilitarem a um bom desempenho lingüístico, o que implicaria em serem capazes de se expressar bem verbalmente (utilizando a modalidade oral e escrita) e de interagirem satisfatoriamente no ato comunicativo.

Por outro lado, esse ensino tem sido visto, ainda, como o ensino de "leitura", "interpretação" ou "redação", como uma resposta aos objetivos do ensino de língua, do ponto de vista dos autores de livros didáticos, o que foi caracterizado inicialmente como o ensino ministrado na escola tradicional.

Para constatarmos essas afirmações, é suficiente observarmos uma unidade de um livro didático desse nível de ensino. A organização das unidades é sempre a mesma, verificando-se apenas um agravamento do problema referente às questões gramaticais, que se intensificam nos livros de 3ª e 4ª séries.

Para ilustrar essa questão, utilizaremos o livro pertencente à série "É hora de aprender", de Maria Eugênia e Luiz Cavalcante, São Paulo, Editora Scipione, 1986, para a 2ª série, distribuído pelo MEC/FAE, no Estado de Alagoas, em 1988.

Nesse livro, a primeira unidade chama-se "Sapo Curuminho". Após algumas questões de "compreensão", pede-se uma "redação", e, em seguida, passa-se a trabalhar sobre a "gramática", onde a definição de alfabeto e noções de ortografia são transmitidas e, para cada item, são organizadas "Atividades de Gramática".

As questões de compreensão limitam-se ao binômio pergunta/resposta, em que o aluno deve localizar no texto a resposta exigida,

ou organizar frases a partir de palavras extraídas do texto. Para ilustrar, citamos algumas questões agrupadas no item “Vamos conhecer o texto”.

1. “Leia o primeiro parágrafo do texto e escreva o nome das crianças que viram o sapinho.
2. Onde as crianças viram o sapinho?
3. Como se chamava o sapo quando vivia como um peixinho?
4. Para onde foi a borboleta?
5. Forme uma só frase empregando as palavras:  
Regina — sapinho — amigos
6. Escreva frases empregando cada uma das palavras:
  - a) escola
  - b) geladeira
  - c) jardim
7. Você aprendeu novas palavras. Escreva a frase, substituindo cada palavra destacada por outra que tenha o mesmo significado:  
O rabo **sumiu**, a **pança** aumentou, cresceram patinhas e o **girino** virou sapo”.

No exercício (7), as palavras destacadas são as mesmas que constituíram o vocabulário do texto.

Como se pode verificar, não é dada à criança a oportunidade de fazer a sua leitura do texto. É a leitura dos autores do livro didático que prevalece, como se só a deles fosse a prevista e possível. Nessa perspectiva, a leitura do aluno é descartada. Analisando o trabalho pedagógico do Professor, quanto à leitura proposta pelo autor do livro didático, Orlandi e Guimarães (1985: 9) afirmam:

“... professor retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal, que tem como modelo a de um crítico, ou é fornecida pelo livro didático. Além de selecionar o texto, ele é que o analisa e propõe, através de perguntas e respostas, a sua interpretação.

Ao reproduzir a leitura proposta pelo autor do livro didático, o professor deixa que ele se coloque como mais um mediador entre ele (professor), o aluno e o texto. Dessa forma aumenta a distância entre o aluno e o texto”.

Um outro ponto que merece destaque refere-se à relação que os autores do livro didático estabelecem entre a leitura do texto e a redação que é exigida após a “compreensão” do mesmo.

Para o tema da redação “O nascimento do sapo” é dada a seguinte orientação: “Leia o texto com atenção e escreva com suas palavras como nasce o sapo”.

Como se pode verificar, há uma grande incoerência entre o que foi trabalhado com o aluno, enquanto “leitura” e o que é dele exigido como redação. Se ao aluno não foi dada a oportunidade de fazer a sua leitura, parece evidente que ele só será capaz de

**copiar** o texto visto ou parte dele, em função das questões que lhe foram dirigidas.

Nesse procedimento, pode-se encontrar uma das causas da dificuldade de **produção** de textos na Escola.

A produção escrita do aluno, antes de ser uma cópia do texto supostamente lido ou um amontoado de frases, arrumadas em função de perguntas e respostas sugeridas pelo professor, deverá traduzir a expressão livre do aluno, em que ele seja capaz de articular espontaneamente o que sente e o que gostaria de dizer sobre o tema proposto, tendo consciência de que está construindo algo com sentido para ser entendido, interpretado por alguém. No processo de alfabetização, esse é um momento crucial para que a criança comece a construir os seus primeiros ensaios de escrita.

Quando a criança faz suas primeiras tentativas para escrever é desqualificada de imediato porque “faz garatujas”. Desde as primeiras escritas, o traçado deve ser correto e a ortografia convencional. Ninguém procura compreender o que a criança quis escrever, porque se supõe que não pode escrever nada até ter recebido a instrução formal pertinente (na realidade, é melhor que não escreva até saber grafar de modo conveniente). Ninguém procura traduzir o que a criança escreveu, porque se lhe nega o direito de aproximar-se da escrita por um caminho diferente do indicado pelo método escolhido pelo professor. Essa afirmação de Emília Ferreiro (1987) confirma as observações feitas a propósito das restrições do livro didático, e reforçam, ainda, como professor, apoiado nesse livro, tem dificultado o acesso da criança à escrita formal, na tentativa de vencer etapas, sem considerar o aprendiz, que não pode deixar de ser considerado como a peça principal no processo de aprendizagem.

Sobre o conhecimento que as crianças têm da escrita, Blanche Benveniste (1987: 195) afirma que “os sujeitos no decorrer da aprendizagem esperam aprender a escrever uma linguagem que já **conhecem**, independentemente de qualquer manifestação gráfica”. Ocorre, ainda, segundo a autora, que “o que os sujeitos que aprenderam a linguagem querem escrever não se encaixa nas noções habituais de linguagem escrita como oposta à linguagem oral. É uma linguagem que conhecem antes de aprender a escrever; que é diferente da transcrição da linguagem habitual”.

A explicação apontada pela autora para o fato de que as crianças em fase de aprendizagem conhecem a linguagem formal antes de saber escrever, ou seja, conhecem os traços formais ainda que não conheçam estritamente as pautas normativas, deve-se ao conhecimento que deve ter sido incorporado ao que se denomina habitualmente de “competência lingüística”.

Quanto às definições e regras vistas na Unidade acima referida, destacamos algumas e salientamos, ainda, certas dificuldades que acarretam no aluno, sobretudo considerando que se trata de crianças de 2ª série, ou seja, crianças em processo de alfabetização.

- a. “Alfabeto é o conjunto de letras que representam os sons da voz humana.

O alfabeto é formado por **vogais e consoantes**.

As vogais são: **a, e, i, o, u**. As outras são as consoantes. As letras também podem ser maiúsculas e minúsculas”.

Podemos verificar nessas afirmações a ênfase que é dada na escola à escrita, e, ainda, a confusão introduzida na definição quando é feita a associação entre letras e som da voz humana. De fato, trata-se de duas coisas diferentes, que não podem ser confundidas. Uma mesma letra apresenta sons diferentes, dependendo de sua ocorrência.

Cagliari (1989: 57) chama a atenção sobre esse fato.

“É prática comum de ensino de português, enfatizada na alfabetização e perpetuada nos livros didáticos, sobretudo nas cartilhas e gramáticas de um modo geral, que as vogais do português são **a, e, i, o e u**. Pelo modo como isso é dito, percebe-se logo que se está falando do sistema de escrita do português e não da fala”.

Ele mostra, ainda, vários exemplos em que as crianças fazem a todo instante a relação entre a fala e a escrita ortográfica, e o professor não consegue perceber o que está causando o “erro” na escrita.

No livro didático acima referido, os exercícios propostos sobre o alfabeto limitam-se ao aspecto mecânico da cópia, segundo um modelo proposto. São apresentados 8 (oito) exercícios para essa atividade.

- B. Com o título “Treino Ortográfico”: **m** antes de **b** e **p**, 4 (quatro) grandes exercícios, com 16 (dezesesseis) itens, 4 (quatro), 5 (cinco) e 8 (oito) respectivamente, pretendem os autores que o aluno obtenha o domínio ortográfico do **m** antes de **b** e **p**.

Não é difícil perceber que, a exemplo do que foi proposto para a “compreensão” e a “redação”, o conhecimento do aluno não é considerado. A sua compreensão da escrita é simplesmente limitada à observação e à reprodução mecânicas, através dos exercícios propostos.

Situando-se esses problemas do ponto de vista da escola tradicional, observa-se que tudo gira em torno da matéria a ser ensinada e do programa que fixa essa matéria. Tanto o professor como o aluno são submetidos a essas exigências. E os resultados que têm sido constatados nas escolas, e fora delas, parecem não contribuir para comprovar a eficiência dessa prática.

## 2. A escola e a ação pedagógica do professor de língua

Considerando-se a escola numa outra perspectiva, uma escola centrada na criança, pode-se vislumbrar qual seria o seu papel. Giran-

do em torno da criança, enquanto membro de uma comunidade, daí ela derivaria a matéria a ser trabalhada, a sua forma de aquisição e as modalidades da educação, ou seja, a partir das necessidades essenciais da criança, para a construção do seu conhecimento, em função das necessidades da sociedade em que ela vive.

Saber organizar as idéias, interagir com o outro utilizando a língua, oral ou escrita, é algo que dispensa a rigidez de definições e regras, em geral falhas ou restritivas, impedindo muitas vezes a própria compreensão dos fatos lingüísticos. É a gramática da língua, verificado o seu funcionamento, que merece ser melhor aproveitada e explorada na escola visando à melhoria do ensino de língua.

Além disso, vale ressaltar que o problema do ensino de língua não pode ser isolado do processo educativo. Ele reflete, pela sua importância, e em sendo a língua uma das formas de expressão de um povo, todo o problema do nosso sistema educacional.

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. Em consequência, ele pode não permitir que a sua sala de aula seja um objeto à parte, totalmente desarticulada do contexto a que pertence.

Por outro lado, acreditamos que a interação da escola com a sociedade só poderá acontecer na medida em que as mudanças que ocorrerem 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.

Vale ressaltar que, se consideramos ser fundamental uma mudança na escola, temos de reconhecer que o professor é peça fundamental nessa mudança. E em se tratando do professor de língua, acreditamos que ele tem um papel relevante no processo.

E para desempenhar esse papel, não podemos deixar de pensar na (re)profissionalização do professor. Ao lado de questões salariais e de valorização da profissão, existe uma outra questão que merece, também, ser refletida pelo professor. E, para tanto, alerta Emília Ferreiro (1987), é muito difícil que alguém que não lê mais que o absolutamente necessário possa transmitir "prazer pela leitura"; que alguém que evita escrever possa transmitir o interesse para construir língua escrita; que alguém que nunca se perguntou sobre as condições específicas das diferentes situações de produção de texto possa dar informações sobre isso e seus alunos. Se o professor tem medo de enfrentar-se com estilos que desconhece evitará introduzi-los na sala de aula. É preciso que ele seja estimulado a descobrir, junto com seus alunos, o que ele não teve ocasião de descobrir enquanto ele mesmo era aluno. Um outro ponto destacado por Emília Ferreiro é o fato de que o professor deseja ser promovido "a um grau superior" como seus alunos. Acrescentamos que não é estranho que, nessas condições, ninguém esteja muito motivado para pensar criticamente

sobre sua prática, e se refugie nas alternativas mais burocráticas (os cadernos, livros ou cartilhas que propõem uma série de atividades pré-programadas, a serem administradas e respondidas mecanicamente). É necessário que o professor tenha acesso a leituras que o ajudem a (re)pensar a sua prática pedagógica, evitando, assim, o uso de receituários que só contribuem para a sua desprofissionalização, pois tem delegado a eles a responsabilidade do resultado obtido. Materiais esses freqüentemente com aparência moderna, que apresentam as mais tradicionais idéias sobre o assunto.

Após essas considerações que julgamos pertinentes, pois acreditamos ser impossível refletirmos sobre ensino de língua sem levar em conta todas essas questões que permeiam a relação professor/aluno, retomamos questões mais específicas sobre o ensino de língua, propondo algumas reflexões sobre a linguagem e a língua nas séries iniciais do 1º Grau.

Consideramos que a linguagem possibilita não apenas a aquisição de uma língua particular, mas também, a interação entre indivíduos que se comunicam, e consideramos, também, que a criança ao entrar na escola já possui o domínio de sua língua materna, pois a mesma fala e entende essa língua, não só em suas relações com outras crianças, mas também em sua relação com adultos, sobretudo no seu mundo mais próximo, o familiar.

No entanto, ao entrar para a escola, a criança parece ter refreado o seu conhecimento lingüístico, não só quanto ao que a escola lhe apresenta como novidade — a leitura e a escrita — mas também quanto à sua fala e à sua compreensão de mundo, que não são aproveitadas e ampliadas, mas tolhidas, em função do que a escola acha que ela necessita para ser alfabetizada, ou seja, adquirir o domínio de uma leitura e de uma escrita dissociadas de sua fala e do seu nível de compreensão e interesse.

Se a escola pretende elevar o nível de compreensão da criança à compreensão da realidade em que ela se encontra, essa escola precisa basear a sua ação pedagógica na realidade dessa criança. Isso significa dizer que o conhecimento pré-fixado ou predeterminado que ela tem imposto à criança a tem impedido de desenvolver a sua criatividade e a sua forma natural de compreensão das coisas e do mundo. Razão por que consideramos que o ensino de língua materna não pode se basear em um conteúdo pré-fixado ou predeterminado, mas deve ser visto como um processo de construção e reconstrução do saber lingüístico da criança. Acreditamos, ainda, que esse conhecimento é adquirido através do uso e da compreensão da língua, tanto em sua modalidade oral como escrita.

O ensino da língua materna nas séries iniciais do 1º Grau deve ter como um de seus objetivos desenvolver o potencial lingüístico, crítico e criativo dos alunos, através da leitura e da produção escrita, considerando estas como essenciais na construção do conhecimento da criança.

Dessa forma, acreditamos que a compreensão do aluno sobre a sua fala, sobre o que ele lê, assim como o fato de que ele escreve alguma coisa para ser lida por alguém devem fundamentar a prática pedagógica na escola, nesse nível de ensino.

Assim, ao contrário do que ocorre com o uso do livro didático, em que tudo já vem pronto para ser consumido pelo aluno, nossa proposta é que o ponto de partida da ação pedagógica seja o texto produzido pela criança, tanto oral como escrito. E este pode ser resultante do trabalho do Professor com as crianças em Oficinas de Leitura e Escrita, onde se busca o enriquecimento progressivo dos textos produzidos, desde os espontâneos até os que apresentam um maior nível de complexidade, em termos lingüísticos e organizacionais.

Vale destacar que, na 1ª e 2ª séries, etapa em que as crianças se encontram em processo de alfabetização, as hipóteses sobre a escrita devem ser acompanhadas e trabalhadas pelo Professor. Nesse momento, a ênfase recai sobre o conhecimento das letras, a construção de palavras e de frases, o limite das palavras na construção de frases, ou mais precisamente, os primeiros ensaios de escrita das crianças. A escrita ortográfica (conforme as normas oficiais) poderá ser enfatizada nas séries subseqüentes. Ainda nessa fase, os desenhos e ilustrações se sobrepõem aos textos escritos.

Com o objetivo de fornecer informações para reflexão, passamos a apresentar uma forma de organização do trabalho para funcionamento de Oficinas, em que professor e alunos tornam-se co-participantes no processo de aprendizagem. Como dissemos, anteriormente, esse trabalho foi desenvolvido com resultados positivos em uma escola da rede estadual de ensino, em Maceió.

As Oficinas de Leitura e Escrita consistem basicamente no trabalho sobre histórias da Literatura Infantil ou histórias de vida das crianças, orais ou escritas, onde o Professor motiva a(s) leitura(s) dos textos, ilustrações (desenho, pintura), dramatizações, e onde ele obtém das crianças a produção de um texto escrito (em geral, também ilustrado). Esse texto pode também ser escrito pelo Professor com a colaboração das crianças.

Essa produção é geralmente a construção de pequenas narrativas, descrições, reprodução ou reconstrução de textos trabalhados, ou ainda, a produção de textos muito criativos, onde se pode verificar a representação do imaginário infantil das crianças.

E como dissemos acima, esse é de fato o ponto de partida para o estudo das questões lingüísticas, considerando-se a realidade oral e escrita da língua, a variante lingüística do aluno, as questões de ortografia (tendo-se como parâmetro a ortografia oficial), a gramática da língua (e não as definições e regras da gramática normativa), a organização textual (onde são vistas questões de coerência e coesão), a pontuação, tendo-se, ainda, como ponto central de referência a significação (o sentido ou efeito de sentido).

Nessa perspectiva, o estudo da gramática da língua utilizada pelas crianças é fundamental para a reconstrução de frases (verificando-se os aspectos de sintaxe e de sentido dessas frases e/ou do texto), para o enriquecimento de estruturas lingüísticas, o domínio no uso de recursos expressivos, a construção das expressões mais adequadas aos efeitos de sentido que as crianças procuram imprimir em seus textos.

Franchi (1988: 24), após uma leitura crítica da gramática escolar, afirma:

“Tem razão, pois, quem rejeita a gramática, quando se perde esta dimensão criadora e se esvazia o estudo gramatical de qualquer sentido pela desconexão entre seus objetivos e os objetivos de uma prática da linguagem em um contexto vital. Também porque somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida”.

Ao fazer referência a essa afirmação de Franchi (1988), procurando situá-la no contexto desse trabalho, podemos verificar como foi nela explicitada a divergência que procuramos situar entre o ensino de gramática veiculada nos livros didáticos e o estudo da gramática da língua utilizada pelas crianças.

E é nessa perspectiva que é possível explicitar algumas atividades que têm sido desenvolvidas no sentido de se atingir o objetivo social e utilitário do ensino de língua nas séries iniciais do 1º Grau, ou seja, possibilitar às crianças o domínio efetivo do uso da língua.

O funcionamento de Oficinas de Leitura e Escrita possibilitam o enriquecimento progressivo dos textos produzidos pelas crianças, a partir de textos espontâneos até a produção de textos que apresentem um maior nível de complexidade, em termos organizacionais. Os professores também proporcionam a exploração de textos pelas crianças, assim como a utilização de pequenas narrativas e de jogos didáticos para sanar dificuldades ortográficas.

Em etapas em que o desempenho das crianças já aponta para textos mais elaborados, os professores começam a introduzir critérios de avaliação sobre as produções, com o objetivo de acompanhar e estimular a produção escrita. Nesse momento, dá-se uma maior atenção ao processo de construção dos textos, às ilustrações, à organização de macro-textos a partir de um texto inicial, e, ainda, à divulgação das produções das crianças.

Ainda no sentido de estimular a produção escrita, a elaboração de um jornal com produções dos alunos tem como finalidade fazê-lo circular entre as crianças, possibilitando, assim, a divulgação do trabalho realizado.

E a gramática da língua é trabalhada a partir das produções das crianças, com ênfase na sua variante lingüística, comparada à norma culta da língua escrita. São realizadas atividades para sanar problemas de pontuação, concordância verbal e nominal, correção ortográfica, uso de pronomes, de tempos verbais, etc., sempre com a participação das crianças.

Atividade dessa natureza levam as crianças a uma maior compreensão da língua, e a utilizarem essa língua como meio de expressão de si mesmas, revelando, ainda, a sua compreensão das coisas e do mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. **BLANCHE-BENVENISTE, Claire.** "A linguagem domingueira". In: **Os processos de leitura.** Novas perspectivas. Porto Alegre, - Artes Médicas, 1987.
02. **GAGLIARI, Luiz Carlos.** **Alfabetização & Lingüística.** São Paulo, Scipione, 1989.
03. **DOTTRENS, R.** y colaboradores. **La enseñanza de la lengua materna.** Eudeba/UNESCO, Editorial Pueblo y educación. Instituto Cubano del Libro, 1966.
04. **EUGÊNIA, Maria & CAVALCANTE, Luiz.** **É hora de aprender.** São Paulo, Scipione, 1986. 2ª série.
05. **FRANCHI, Carlos.** **Criatividade e Gramática.** SED/SP-CENP. 1988.
06. **FREINET, Celestin.** **Escola Popular Moderna.** Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961.
07. **ORLANDI, Eni P. & GUIMARÃES, Eduardo.** **Texto, Leitura e Redação.** SED/SP-CENP, 1985 (mimeo).