

O ENSINO DE LÍNGUA E A NORMA LINGÜÍSTICA

Denilda Moura - UFAL

O ensino de língua materna nas séries iniciais do 1º Grau deve tornar possível o desenvolvimento de experiências de aprendizagem no que se refere à leitura e à escrita. E para tanto, acreditamos que o ponto de partida capaz de promover esse desenvolvimento deverá ser o conhecimento lingüístico da criança. Nessa perspectiva, esse conhecimento lingüístico possibilitará ao professor dar ao ensino de língua materna uma nova dimensão, enquanto resposta a uma necessidade comunicativa.

Algumas questões têm sido levantadas com relação ao conhecimento lingüístico do aluno e a proposta de ensino de língua materna na escola: Qual a língua usada pelas crianças? Que língua ensinar? É possível "corrigir" a língua das crianças? E, como poderá ser observado, todas essas questões têm a ver com os objetivos e as orientações do ensino, cf. Gagné (1982: 463).

Para Gagné, diferentes concepções de língua e da norma lingüística conduzem a orientações do ensino da língua materna que podem ser agrupadas em duas grandes tendências: uma pedagogia centrada sobre o código e uma pedagogia centrada sobre a utilização do código.

Vale frisar que consideramos existir apenas um código com diferentes realizações na língua falada e na língua escrita.

Sobre a língua escrita, tal como já foi constatado em outras línguas, podemos afirmar que os textos publicados são quase todos em um português que respeita as prescrições da ortografia lexical e gramatical, tais como aparecem nos dicionários e nas gramáticas normativas, e, dessa forma, o ensino do português se inscreve no quadro das gramáticas e dos dicionários existentes.

Temos, nesse caso, o reflexo de uma das tendências do ensino de língua materna, que é a de uma pedagogia centrada sobre o código. Segundo essa tendência, a língua é considerada como um código homogêneo, único e superior, tal como é descrita nos dicionários e nas gramáticas. E o objetivo prioritário que ela visa consiste em fazer adquirir esse código. Dessa forma, temos a língua da escola, e como podemos verificar, trata-se da língua escrita.

Por outro lado, poderemos detectar alguns indicadores que apontam para o problema da “distância” existente entre a língua falada pelas crianças e a língua da escola.

A língua falada tem sido confundida na escola com uma espécie de leitura em voz alta, uma forma de oralização da escrita. No entanto, sabemos que essas formas de oralização não respeitam as especificidades da língua falada.

A prioridade da escrita sobre a fala, na escola, resultou no estabelecimento de uma norma, que vem acompanhada geralmente de atitudes prescritivas e puristas que se traduzem pela condenação de outros usos da língua, ou de variantes lingüísticas, sendo estas correntemente presentes na língua falada. Surge, nesse caso, um outro problema da escola que é o de colocar em evidência, ou de só destacar nas produções dos alunos, os “erros”. Percebe-se que ela só se interessa em descobrir os “desvios” com relação ao bom uso da língua.

Sobre essas questões, consideramos importante apresentar a “noção de erro” desenvolvida por Frei (1982), sobretudo por acreditarmos tratar-se de uma questão extremamente importante com relação ao ensino de língua nas séries iniciais do 1º Grau. Para Frei, um grande número de autores definem o correto pela conformidade com a norma social, e essa concepção de correto é normativa — é correto o que corresponde à norma estabelecida pela coletividade, e a gramática que constata e codifica as regras do uso comum é a gramática normativa.

Uma outra concepção defendida pelo Autor é a funcional. Essa concepção faz depender a correção ou a incorreção dos fatos da língua de seu grau de conformidade a uma função determinada que eles têm a preencher. “Segundo nós nos coloquemos do ponto de vista normativo ou do ponto de vista funcional, estabeleceremos também uma definição diferente de erro: 1. é incorreto o que transgride a norma coletiva; 2. é incorreto o que não está adequado a uma função determinada (por exemplo: clareza, economia, expressividade, etc.). No primeiro caso, se falará de erro; no segundo, de déficit”, cf. Frei (1982: 18).

O Autor destaca, ainda, que não se cometem erros pelo prazer de cometer erros. Sua aparição é determinada, mais ou menos inconscientemente, pelas funções que eles têm a preencher (maior expressividade, maior clareza, maior economia, etc).

Para Frei, em um grande número de casos, o erro, que foi até o momento um caso quase patológico, serve para prevenir ou para consertar os déficits da língua correta. O Autor destaca, ainda, que a regra gramatical não tem nada em comum com a lei lingüística; a primeira é convencional, a segunda é natural.

Os estudos de Frei privilegiam a língua falada. Para ele, as necessidades fundamentais se manifestam melhor na língua falada,

que é mais espontânea, menos entravada pela tradição do que a língua escrita.

Considerando o processo de aquisição da escrita pela criança e, nesse processo, a importância da língua falada, acreditamos ser necessário que o professor verifique atentamente as evoluções que nele ocorrem, a fim de encontrar os caminhos que melhor se prestem a intermediar o processo de construção da escrita pela criança. É importante que o professor tenha conhecimento de que, quanto à língua falada, diferentemente da língua escrita, estudos realizados até o momento têm demonstrado que ela é menos homogênea e se presta a numerosas variações de uso.

Procurando estabelecer um paralelo entre a questão da língua falada e da norma lingüística, Gilles Gagné afirma que “a realidade das variações lingüísticas orais parecem revelar de fato a existência de várias normas, mais ou menos diferentes, cada uma baseada diretamente no uso lingüístico corrente da comunidade lingüística ambiente, e que o fato de não existir gramática ou dicionário normativo da língua falada ilustra a dificuldade de estabelecer nesse domínio uma norma prescritiva”.

Se esse raciocínio é correto no que se refere à língua falada, é interessante verificarmos o que acontece com a língua escrita de crianças nas primeiras séries do 1º Grau, quando elas produzem pequenas frases como:

- (1) A casa e o paiço é bonito.
- (2) Upassarinho caiu da arve.
- (3) Avida é muito ipotate.
- (4) Eu faso parte dese mundo.¹

Os “erros” encontrados nessas frases, do ponto de vista da norma da língua escrita, permitem verificar um outro fato importante — não se trata de uma questão de oralização da escrita, como a escola tradicionalmente tem feito, mas de uma escrita como representação da fala.

No exemplo (1), vemos na palavra “paiço” o fenômeno da iotização, o dígrafo “lh” entre vogais transformando-se na semivogal “i”. Esse mesmo fenômeno aparece em outras palavras da língua: mulher/muié, palha/paia, telha/teia, etc. Ainda no exemplo (1) aparece a não concordância, tanto do verbo como do adjetivo. Nesse exemplo, fica muito evidente a interferência da variante falada pela criança na sua produção escrita.²

O exemplo (2) apresenta dois outros problemas muito frequentes em crianças desse nível de escolarização: o da segmentação de palavras na organização da frase, e o da redução de palavras. O fenômeno verificado com a palavra árvore/arve ocorre igualmente com a palavra círculo/circo.

(1) Frases produzidas por crianças das primeiras séries do 1º Grau, em uma escola pública, da cidade de Maceió-AL.

(2) Agradeço ao Prof. Ataliba Teixeira de Castilho por sua leitura atenta das explicações dadas aos fenômenos lingüísticos, detectados na escrita das crianças.

O exemplo (3) apresenta, além do fato ocorrido em (2), o da separação de palavras na organização da frase, um outro fato muito freqüente em crianças no processo de alfabetização, destacado por Ferreiro & Teberosky (1986). Quando a criança escreve “ipotate” por “importante”, ela revela uma passagem da dificuldade da escrita silábica para a alfabética. É curioso observar que a palavra “muito” que, aparentemente, ofereceria uma dificuldade suplementar com a escrita do ditongo decrescente “ui”, não apresentou dificuldade para a criança, o que demonstra o seu conhecimento da palavra. Quanto à palavra “importante” parece ter havido uma dupla dificuldade: as normas ortográficas para a sua escrita, associadas ao desconhecimento da palavra escrita. O que se verifica é que a escrita espontânea dessa palavra “reflete os julgamentos fonológicos das crianças dessa idade”, cf. Ferreiro & Teberosky (1986: 225). A grafia “ipotate” evidencia duas explicações: a ausência da nasalização e a ausência da consoante “r”.

O exemplo (4) reflete uma outra dificuldade de grafar ortograficamente o som “ce” em português. Em “faço”, a escrita com “ç” e em “desse”, a escrita com “ss”.

É importante que o professor possa acompanhar esse processo de construção da escrita pela criança, a fim de que possa intermediar a passagem do oral para a escrita, procurando não interferir num processo que é consciente, através da exigência de uma escrita ortográfica oficial, nesse momento, numa tentativa de vencer etapas, prejudicando, dessa forma, o acesso natural e normal à ortografia oficial.

Numa outra perspectiva, mas também procurando contribuir para o ensino de língua, Pontes (1990:36) afirma: “Acredito que se dermos mais atenção, sem preconceitos, à língua coloquial descobriremos que entre ela e a língua literária contemporânea existe um muito mais semelhanças do que se pensa. E me parece muito mais lógico partir da modalidade de língua oral, que tanto o aluno como o professor dominam, para se chegar ao ensino da escrita. Desta maneira, diminuem as dificuldades que o aluno tem que enfrentar ao aprender a modalidade escrita: em vez de se insistir num ideal de língua abstrato, formal, distanciado da realidade de todo o mundo, privilegiar estas duas modalidades, a língua coloquial, oral, e a língua escrita literária contemporânea, que, todos sabemos, cada vez mais busca sua inspiração na língua cotidiana”. Nós acrescentamos, ainda, a essa afirmação que, no processo de aquisição da escrita pela criança, o percurso mais lógico para se chegar à escrita ortográfica parece ser considerar a escrita espontânea das crianças, procurando-se trabalhar com elas as interferências naturais e normais que ocorrem na passagem do oral para a escrita e no próprio processo de construção da escrita.

Vale frisar também que, além dos problemas assinalados a nível de palavras ou frases, outros tipos de problemas ocorrem a nível da organização do texto: como os de organização de seqüências verbais, de pontuação, etc.

É interessante verificarmos que todas as observações feitas a respeito dos “erros” das crianças, ou de suas dificuldades, têm como referencial a língua escrita, tal como aparece nas gramáticas e dicionários. A língua falada, quando transposta para o código escrito, parece não estar sendo convenientemente trabalhada na escola. E a nosso ver, uma das causas é exatamente o desconhecimento do uso da língua pela criança, ou do conhecimento lingüístico da criança, por parte do professor.

Por outro lado, como os exemplos citados ilustram, parece não haver apenas uma norma quanto à língua escrita, se considerarmos que existem textos escritos que fogem à norma do “bom uso” defendida pela escola e respaldada pelas gramáticas e dicionários.

Se retomarmos as questões levantadas anteriormente sobre a língua usada pelas crianças, a língua que é ensinada na escola, ou ainda, se se pode “corrigir” a língua das crianças, questões essas estreitamente relacionadas às observações feitas sobre a língua escrita e a língua falada, podemos supor que ao código corresponde uma língua, falada ou escrita, que, por conseguinte, determina a norma, segundo o uso dessa língua pelos falantes.

Um outro aspecto referente ao caráter prescriptivo da norma é associado à existência de gramáticas normativas e dicionários que determinam o “bom uso” da língua escrita, o mesmo não ocorrendo com a língua falada, pela não existência de tais gramáticas e dicionários, como frisamos anteriormente.

Dessa forma, verificamos que, se a escola privilegia o ensino de língua centrado no código e não na utilização do código, ela está desprezando fatores fundamentais no desenvolvimento da competência lingüística da criança, ou seja, a dimensão social, psicológica e situacional, indispensáveis nas realizações do ato comunicativo.

Uma última questão levantada sobre a falta de domínio, por parte do professor, do conhecimento lingüístico das crianças, leva-nos a defender o ensino de língua centrado na utilização do código pelas crianças, o que lhes permite condições de julgamento no que se refere à gramaticalidade de frases (sobretudo na escrita), a aceitabilidade de frases (sobretudo na língua falada), e o caráter lógico de diferentes enunciados, tanto os seus como os dos outros.

Acreditamos que o ensino de língua centrado na utilização do código levará o professor a perceber objetivamente, e não de

forma normativa ou prescritiva, a realidade das variações lingüísticas. E nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas pelo professor, a partir do conhecimento lingüístico das crianças, deverão proporcionar a estas uma consciência metalingüística necessária à utilização apropriada das variações lingüísticas por elas usadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- FREI, Henri. **La Grammaire des Fautes**. Genève-Paris, Slatkine Reprints, 1982. (reimpressão da edição de Paris-Genève, 1929).
- GAGNÉ, Gilles. "Norme et enseignement de la langue maternelle", in: **La Norme Linguistique**. Canada, Bibliothèque Nationale du Québec/Bibliothèque Nationale du Canada, 1983, p. 463-510.
- PONTES, Eunice (Org.). **A Metáfora**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.