

A ARTIFICIALIDADE DA LÍNGUA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago

lurdinhapaniago@gmail.com

Universidade Federal de Goiás (Brasil)

Leonor Paniago Rocha

leonorpaniago.ufg@hotmail.com

Universidade Federal de Goiás (Brasil)

Resumo: O presente texto é resultado de pesquisa motivada pela inquietação das autoras ante o fracasso escolar de crianças em fase de alfabetização. Para perceber se o uso que se faz da língua em sala de aula é artificial e se essa artificialidade pode estar contribuindo negativamente com o processo de ensino-aprendizagem, foi realizada pesquisa numa escola de ensino fundamental localizada em município do Estado de Goiás/Brasil, da rede privada de ensino. A investigação teve como objetivo principal compreender como se desenvolve o uso da língua em sala de aula de alfabetização, não apenas nas interações verbais entre professora e alunos, mas também no material didático adotado. A observação de 15 aulas procurou focalizar: a) o tipo de trabalho realizado pela professora com textos; b) o interesse demonstrado pelos alunos no trabalho com textos; c) o nível de leitura e produção de textos dos alunos; d) a metodologia utilizada pela professora no momento da leitura oral, feita por ela; e) a metodologia utilizada pela professora para a correção das produções orais e escritas dos alunos; f) a organização das aulas, para perceber se seguiam um esquema rígido, previamente planejado, ou se tomavam novos rumos a partir do interesse demonstrado pelos alunos; g) a interlocução em sala de aula. Essa aproximação com o campo permitiu que fossem realizadas, além das observações das aulas, conversas informais com outros membros da equipe educacional, como diretora, coordenadora e outras professoras. Essas observações foram registradas em um Diário de Campo, cujo conteúdo foi objeto de leitura, reflexão e análise por parte das pesquisadoras. A pesquisa de campo se deu por meio de visitas constantes durante um semestre letivo, e esporádicas por mais um semestre. Nessas visitas procurou-se apreender as práticas e concepções que permeavam o cotidiano escolar. Para a discussão teórica sobre concepções de linguagem, buscou-se aporte em Geraldi (1984), Britto (1991), Travaglia (1996), Castilho (1998) e Perfeito (2010). Para esses autores, existem três concepções básicas de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Em Morais (2000), Pinto (2009), Cagliari (2010), Faraco (1994), buscou-se embasamento teórico relacionado ao

ensino de Português de forma a não artificializar o uso que se faz da língua na escola. Confrontando as teorias estudadas com a prática de leitura e escrita desenvolvida na sala de aula, percebe-se que a artificialidade no uso da língua aparece em diversos momentos. Os dados aqui apresentados/analizados certamente não são suficientes para a realização de generalizações, mas são, ao menos, suficientes para a compreensão sobre o que acontece num determinado grupo, em determinadas condições de produção de discursos.

Palavras-Chave: Linguagem; alfabetização; artificialidade do uso da língua

Abstract: The following text is the result of a research motivated by the authors' concern about children failing literacy school. In order to understand whether the use of the language in the classroom is artificial and if this artificiality may be causing a negative impact to the teaching-learning process, this research was carried out at a private elementary school in a town in Goiás / Brazil. The main objective of this research was to observe how the use of language in the literacy classroom is developed, not only the verbal interactions between the teacher and the students, but also concerning the didactic material that was adopted. To do so, 15 classes were observed and the authors focused on: a) how teachers approach the texts; b) students' interest while working with the texts; c) students' level of reading and production; d) the methodology used by the teacher while she was reading to the students; e) the methodology used by the teacher to correct students' oral and written productions; f) the organization of the classes, noticing whether the teacher followed a previously planned rigid scheme or whether she chose new directions from students' interest; g) interlocution in the classroom. In addition to the observations, this approach to the field opened doors for informal conversations with other members of the school staff, such as the director, coordinator and other teachers. These observations were recorded in a Field Diary, which was the subject of reading, reflection and analysis by the researchers. Constant visits were done throughout one semester and they continued, sporadically, through another semester. During those visits, the authors intended to understand the practices and conceptions that surrounded everyday school life. As for the theoretical discussion about language, we based our work in the concepts of Geraldi (1984), Britto (1991), Travaglia (1996), Castilho (1998) and Perfeito (2010). To these authors, there are basic concepts of language: Language as an expression of thought, as an instrument of communication and as interaction. From Morais (2000), Pinto (2009), Cagliari (2010) and Faraco (1994), we sought theoretical basis related to the teaching of Portuguese so as not to artificialize the use of language in school. Contrasting the mentioned theories with the practice of reading and writing developed in the classroom, the authors could notice the artificiality of the language in several moments. The presented and analyzed data are certainly not enough to generalize, but they are, at least, enough to understand what happens in a certain group or/and certain conditions of speech production.

Keywords: Language; literacy; language artificiality; artificiality in spoken language

1 - Considerações iniciais

A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos e não pode ser comparada com outros instrumentos culturais do ser humano justamente porque é inata; já a língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade. Assim, a aptidão para a linguagem é uma característica genética, mas sua realização passa necessariamente por processo de aprendizagem.

Desde que nasce, o ser humano que vive em sociedade entra em contato com a língua. Mas é na escola que o processo ensino-aprendizagem sistematiza-se; as comunicações se acentuam e, como o objetivo é não apenas o aperfeiçoamento da capacidade de comunicação oral mas principalmente a aquisição da capacidade de comunicação escrita, a língua é apresentada de forma bem mais formal aos alunos. Daí a importância de envidar todos os esforços para que o ensino-aprendizagem não se torne artificial.

A fim de investigar sobre como se desenvolve o uso da língua em sala de aula de alfabetização, foi realizada observação em uma sala de aula de escola da rede privada localizada em município do Estado de Goiás, Brasil. Para não revelar a identidade da docente, identificar-se-á como professora P.

2 - Metodologia utilizada na pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada em escola da rede privada de ensino, localizada em município de cerca de cem mil habitantes do Estado de Goiás, distante cerca de 300 quilômetros da capital Goiânia. Das duas turmas de alfabetização da escola, foi escolhida a turma da professora P, que se graduou em Letras Português depois de ter cursado o Magistério.¹ No ano em que a pesquisa foi realizada, P já contava com quatorze anos de experiência, dos quais sete em alfabetização.

Foram observadas quinze aulas na turma da professora P, que contava com dez alunos, cinco meninos e cinco meninas. Procurou-se essencialmente analisar o uso da língua nas atividades realizadas em sala de aula.

Essa aproximação com o campo permitiu realizar, além das observações das aulas, conversas informais com outros membros da equipe educacional, como diretora, coordenadora e outras professoras. Essas observações foram registradas em um Diário de Campo, cujo conteúdo era objeto de leitura, reflexão e análise por parte das pesquisadoras.

1 - Curso a nível de Ensino Médio que, no Brasil, habilitava o egresso a lecionar para a Educação Infantil e para a primeira parte do Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo se deu por meio de visitas constantes durante um semestre letivo, e esporádicas por mais um semestre. Nessas visitas procurou-se apreender as práticas e concepções que permeavam o cotidiano escolar.

3 - Concepções de linguagem

As concepções de linguagem, relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, têm sido abordadas por diversos autores. Tratar-se-á aqui de cada uma das três concepções tal qual exploradas por alguns estudiosos brasileiros: Geraldi (1984), Britto (1991), Travaglia (1996), Castilho (1998) e Perfeito (2010).

Segundo esses autores, existem três concepções básicas de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e a linguagem como interação.

A primeira concepção, que tem origem na Europa, concebe a linguagem como veículo de exteriorização do pensamento e praticamente não admite variação linguística, pois não acredita em variações do pensamento. Essa concepção liga a língua ao pensamento – na existência de formas “corretas” ou “incorretas” de pensamentos que originam línguas piores ou melhores. Esta concepção foi luz para os estudos tradicionais de gramática até os fins do século XIX, e como seu nascimento se deu na Europa, as consideradas melhores línguas, claro, eram as europeias. Através da gramática de Port-Royal, pode-se perceber claramente tal concepção.

De acordo com Perfeito (2010), essa visão de linguagem permeou o ensino de língua materna no Brasil e se manteve, quase sem contestação, até o final da década de 60 e, ainda hoje, é possível perceber repercussões dessa imagem de linguagem em escolas brasileiras quando se prioriza o estudo da gramática normativa desvinculado da prática de leitura e de produção de textos, com o objetivo de entender e procurar seguir à risca as prescrições relacionadas à concordância, à regência, à pontuação, etc.

A segunda concepção aparece no início do século XX, com Saussure, a partir de sua célebre dicotomia “langue”/“parole” (Perfeito 2010). Essa concepção admite a possibilidade de existência de variação linguística e não está ligada ao pensamento, mas sim à comunicação. Entende a língua como um código capaz de transmitir mensagens, caso emissor e receptor o conheçam; vê a língua como produto social dos indivíduos de uma comunidade. Nasceu basicamente do pensamento estruturalista, que afirma ser a comunicação a função primordial da linguagem.

Em Britto (1991) percebe-se que esta concepção, apesar de acertar ao considerar a comunicação como uma das funções essenciais, equivocou-se quando coloca todos os aspectos da linguagem nesse nível, esquecendo-se das características subjetivas e interativas da linguagem. Assim, nessa concepção, a língua é considerada numa perspectiva ahistórica, porque é vista simplesmente como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor.

Esse modo de conceber a linguagem serviu como fundamento para a produção de um modelo de ensino de língua materna que foi subsidiado pela Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil (Brasil 1971), em que disciplina de Língua Portuguesa passou a integrar a área de Comunicação e Expressão. A linguagem vista como código provoca que o ensino, apesar de inúmeras propostas de inovações, permaneça extremamente preso ao estudo da gramática normativa, embora a leitura e a produção textual comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos estudos dos elementos da comunicação e das funções da linguagem.

No Brasil, predominava nessa época, o período de consolidação da ditadura militar iniciada em 1964, a concepção tecnicista de ensino. Nessa concepção, a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é entendida como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista).

Sem o abandono do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma considerada culta. Isso é revelado, por exemplo, nas atividades apresentadas por livros didáticos tais como: atividades objetivas de múltipla escolha ou de completar lacunas.

Na terceira e última concepção, a linguagem, como interação, é discutida a partir da relação do sujeito com a língua e seu uso é o resultado da interação humana. Através dela o indivíduo pratica ações, age sobre quem o ouve e exerce poder e resistência ao poder que sobre ele é exercido.

Nesta concepção, a função da linguagem extrapola os limites de expressão do pensamento e comunicação e chega ao interior da sociologia, conferindo à linguagem um caráter indispensavelmente dialógico, uma construção social que se dá numa sociedade, na história e dentro do espaço biológico e psicológico do indivíduo e está imbuída de todo conteúdo ideológico existente no Homem.

Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la em sua natureza sócio-histórica. A linguagem, nessa concepção, é o espaço das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos. Nessa perspectiva, discurso, gênero e texto ganham relevância teórica.

Para Travaglia (1996), a concepção de linguagem como interação recebeu contribuições de várias áreas de estudos mais recentes, que buscaram analisar a linguagem em situação de uso, abrigadas sob um grande rótulo: linguística da enunciação (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin).

Em termos pedagógicos, tomando a linguagem na percepção discursiva proposta por Bakhtin (1993), os gêneros discursivos devem ser tomados como objeto de ensino, uma vez que se concretizam nos textos (unidades de ensino) que circulam na sociedade. O gênero discursivo deve ser tomado como objeto de ensino de

língua e o texto, como unidade de significação e de ensino: elemento integrador das práticas de leitura, análise linguística e de produção/refacção textual. É sob essa concepção de linguagem, que as aulas de gramática ganham uma nova perspectiva e um novo nome: análise linguística.

A análise linguística é compreendida como o processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos-aprendizes em relação à utilização de recursos lexicais e gramaticais e à construção composicional. Essa terceira concepção preza pela não artificialidade no uso que se faz da língua na escola.

Em Paniago (2002), vê-se que comprovar a artificialidade do uso da língua nas aulas de Língua Portuguesa é muito mais fácil do que se imagina. Concordando com Geraldi (1984), a autora afirma que, na aula de leitura, há artificialidade quando um texto é lido apenas para que um determinado questionário sobre ele possa ser respondido e ainda quando, no momento da correção das respostas dos alunos, a resposta considerada correta é apenas a que consta na edição do professor do livro didático. Na aula de produção de texto, a artificialidade ocorre quando o único interlocutor do texto do aluno é o professor, que toma a produção apenas para corrigir aspectos de ordem gramatical, sem se preocupar efetivamente com o que o aluno tinha a dizer. E, na aula de gramática, a artificialidade ocorre quando não são realizadas análises sobre os fenômenos linguísticos, limitando-se o aluno a, no máximo, reproduzir análises existentes nos livros didáticos.

A análise das aulas da professora P levará em conta esses aspectos, para observar se há artificialidade em sua prática pedagógica e se isso pode ser considerado como um dos motivos do baixo desempenho de seus alunos.

4 - Analisando a prática pedagógica

Nesta sessão, serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa de campo, relacionados à prática da professora P, cotejando-os com a teoria estudada.

4.1 - O confronto das teorias estudadas com a prática da professora P

Todos os autores estudados alertam-nos sobre a existência de uma língua padrão e o seu valor dentro da sociedade atual; sobre a estreita ligação entre língua e política e, sobretudo, sobre a necessidade de uma reflexão do “para quê”, “o quê”, e “como” ensinar os conteúdos na sala de aula.

Muitas obras lidas a respeito do mau uso da língua na sala de aula são resultado de observações e pesquisas realizadas em sala de aula de 6^a à 9^a séries, o que demonstra que a artificialidade não desaparece após os primeiros anos escolares. No entanto, é para as primeiras séries escolares, mais especificamente para a alfabetização, que este trabalho de investigação foi canalizado. Com o intuito de comprovar ou não a artificialidade do uso da língua na sala de aula de alfabetização, serão analisadas, à luz das teorias estudadas, as práticas observadas na sala de aula de alfabetização em que a P é professora.

Os dados aqui apresentados/analísados certamente não são suficientes para a realização de generalizações, mas são, pelo menos, suficientes para a compreensão sobre o que acontece num determinado grupo, em determinadas condições de produção de discursos. Espera-se que esta análise encoraje outros educadores a observarem e analisarem outros grupos.

Confrontando as teorias estudadas com a prática da professora P, percebe-se que a artificialidade no uso da língua aparece em diversos momentos. Em outros momentos, no entanto, predomina a naturalidade.

Durante os dias em que ocorreram as observações das aulas na sala da professora P, ocorreu, apenas por duas vezes, a leitura oral de obras literárias para os alunos feita pela professora. Em ambas as situações, os textos foram explorados apenas oralmente, com perguntas de cunho compreensivo do texto, como por exemplo: Quem eram as personagens? O que aconteceu com a personagem tal? O que aconteceu no final da história?

As pesquisadoras não tiveram acesso ao plano de aula da professora P, embora o tenham solicitado mais de uma vez. Apesar disso, foi possível inferir que as leituras dessas duas obras literárias não foram planejadas. Na primeira, um aluno fez um comentário sobre o livro *Dona Baratinha*. Então a professora perguntou se eles queriam ouvir a história; eles disseram que sim e ela leu a história para eles. Na outra oportunidade, ela pediu a um aluno que fosse à biblioteca e trouxesse qualquer livro para que ela lesse para eles.

Segundo Rodrigues (2001), deve-se desenvolver estratégias que favoreçam o contato prazeroso com o livro. Para isso, o trabalho com a literatura em sala de aula deve ser precedido de uma seleção prévia das obras, evitando-se aquelas cheias de preconceitos, moralizantes e com fins meramente didáticos. Segundo essa contadora de histórias, a leitura poderá ser trabalhada de forma natural, respeitando as principais funções de uma obra literária que são: a promoção do prazer, a memória cultural e a aquisição de conhecimento.

Ela sugere uma metodologia que consiste em, primeiro, realizar o que ela chama de sensibilização – período em que o professor simula uma situação semelhante com a que os alunos vão vivenciar com a leitura da obra. Em seguida, o texto deve ser lido para os alunos a fim de que seja, posteriormente, realizada a exploração oral dos temas que o texto suscita. Além de debates em sala de aula, é possível utilizarem-se filmes, pesquisas, outras leituras, entrevistas. E, por último, ou não necessariamente por último, essa autora propõe que os alunos sejam estimulados a brincar com a obra – momento em que se realizam várias brincadeiras relacionadas ao livro tais como: teatralização, recriação de personagens, reprodução de cenários, etc. Com Rodrigues (2001) vê-se que a literatura vai muito além de uma obra escolhida aleatoriamente como fez P.

Yunes e Pondé (1988: 37) o afirmam dizendo que “a literatura pode servir de mediadora entre a língua padrão e os outros falares, sem as imposições das normas

das classes dominantes”. Outro fator que precisa ser lembrado é que a leitura nas atividades de ensino–aprendizagem não deve se limitar à leitura de livros literários, mas também de bulas de remédios, revistas, gibis, jornais, etc.

Paulo Freire alerta que em situações de simulação de leitura, o professor está deixando de cumprir com seu papel político. Para Freire (2005), a leitura, além de ser uma forma de lazer, cumpre um papel político, pois proporciona leituras diversas, favorece o contato com uma diversidade cultural, que auxilia na instrumentalização para a luta contra desigualdade social. Ele acredita que a forma como a criança entra em contato com o livro poderá determinar a sua relação com a leitura e muitas vezes a pouca leitura, tão reclamada pelos educadores, nada mais é do que um reflexo da ausência de um trabalho prazeroso realizado com ela. Assim, para esse educador, o prazer da leitura pode resultar no hábito de ler, sem o qual não se forma o aluno crítico.

Para o cumprimento deste papel político relatado por Freire cabe lembrar os estudos de Pinto (2009: 48), especialmente quando afirma que “ao educador caberá, antes de tudo, procurar que os aprendentes encontrem motivação quando aprendem, despertar neles curiosidade perante o mundo que os cerca, criar neles hábitos de trabalho e espírito crítico e fazê-los sentir prazer nas atividades que desenvolvem”.

Para que o trabalho com a leitura não caia na artificialidade, deve-se lembrar também que a leitura é arte. Ou seja, a leitura constitui uma das mais importantes oportunidades de contato do aluno com a variedade de prestígio, na sua forma e estrutura.

Os alunos da professora P não possuíam cartilha ou livro didático de Português. Faziam uso apenas de um livro de Matemática e outro de Estudos Sociais. É justamente nesse abandono de velhas práticas que é possível perceber uma aparente quebra da artificialidade nas atividades dessa professora. O abandono à cartilha é uma delas. No Brasil, não faltam estudos que criticam o uso de cartilhas e, dentre as justificativas apresentadas para isso, está justamente a artificialidade dos textos que são apresentados nesse tipo de material didático, como se vê a seguir:

A Babá e o Bebê.
Bia é a babá.
Bibi é o bebê.
A babá é boa.
O bebê bebe (Correia & Galhardi 1995)

Assim, a opção da professora P por não adotar o uso da cartilha pode demonstrar que pretendia abandonar métodos tradicionais. No entanto, o método adotado na sala de aula pela professora P é artificial, ainda que a cartilha não seja utilizada.

P realiza com livros literários praticamente as mesmas atividades que seriam realizadas com cartilhas, como extrair deles letras, sílabas, palavras. Por isso, a não adoção de um livro didático de Português na sala de alfabetização da professora P não se justifica, tendo em vista que já se podem encontrar no mercado livros didáticos com propostas de alfabetizar sem aplicar o bá – bé – bi – bó – bu.

Para Cagliari (2010), o bom resultado no desenvolvimento de um processo de alfabetização não é o uso de determinado livro ou cartilha, mas usá-lo compreendendo profundamente o processo de alfabetização, pois só assim se pode com uma ferramenta inadequada realizar atividades adequadas.

E esse trabalho de qualidade só virá a partir do momento em que o professor for abandonando as velhas práticas de alfabetização e iniciar um novo trabalho, com dedicação ao estudo para suprir as deficiências que não são só do livro didático, mas também da escola e dele mesmo.

Ainda segundo Cagliari (2010: 100), “o professor não pode ter medo de levar seus alunos a sério, de ir direto ao assunto, conduzindo um processo equilibrado de ensino e aprendizagem. Afinal de contas o professor sabe ler e escrever”. Para ele, se houver o que ele chama de “reflexão científica”, o professor consegue realizar um bom trabalho, ainda que não haja material didático de qualidade. Ou seja, o docente poderá trabalhar em instituições carentes em recursos didático-pedagógicos e mesmo assim conseguir oferecer boas aulas a seus alunos.

Nos trabalhos com a escrita, P realiza ditado² de palavras isoladas, escolhidas de acordo com o que ela acreditava ser a dificuldade dos alunos. Muitas vezes essas palavras eram tiradas de textos literários, esfacelando o texto, destruindo a força de sentido que a palavra tem dentro do contexto; passando a errônea ideia de que as palavras são mais complicadas do que as crianças imaginam, porque às vezes, num mesmo ditado, todas as palavras continham “dificuldades”.

Em muitos ditados realizados, havia palavras de que as crianças não conheciam o sentido e o trabalho desenvolvido na sala de aula não possibilitou o entendimento. Tais palavras, por exemplo “zona”, foram escolhidas apenas por conter determinada “dificuldade ortográfica” ou determinada sílaba que a professora estava trabalhando naquela semana. Com base em Cagliari (2010) e Morais (2000), é possível afirmar que esse tipo de metodologia utiliza as palavras como mero pretexto para ensinar ortografia.

E o problema maior não é a palavra estar isolada do contexto, pois, segundo Morais (2000), as atividades de ensino-aprendizagem de ortografia devem focalizar questões ortográficas e propiciar a conseqüente reflexão dos alunos sobre elas, independentemente se o trabalho foi realizado com texto ou com listas de palavras, classificadas de acordo com determinado critério, pois para ele apenas

2 - Ditado é uma metodologia adotada em salas de aula brasileiras, que consiste em a professora ditar palavras, supostamente difíceis, para que os alunos escrevam no caderno ou na prova, para posterior correção.

1% das palavras dependem do significado que elas assumem dentro do texto. Por exemplo, “concerto” *versus* “conserto” ou “coro” *versus* “couro”, em que a grafia muda conforme o significado da palavra. Além disso, ele defende a ideia de que “o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento e não só como instrumento de comunicação” (Morais 2000:74).

O problema do ditado, segundo Cagliari (2010), é que tem sido usado de forma extremamente tradicional e, feito dessa forma, ele deixa marcas dentro e fora da escola.

Os alunos que erram nos ditados são considerados menos inteligentes, mais levianos e classificados como deficientes mentais, neurológicos, psicológicos, auditivos e articulatórios recebendo a consequente reprovação no final do ano pelo acúmulo de notas baixas obtidas nos ditados (p. 297).

Além disso o ditado leva os aprendizes a concepções errôneas sobre o funcionamento da língua oral e escrita. A variedade linguística que o professor cria com o intuito de transformar a língua oral numa cópia fiel da língua escrita, a destruição da semântica de muitas palavras e a redução da linguagem a uma lista de palavras desconexas são algumas das consequências dos ditados e consequentemente da artificialidade do uso da língua na sala de aula. Para aqueles que fazem questão de não abolir a prática do ditado, Cagliari (2010) oferece alguns conselhos para o efetuar: a) realizar ocasionalmente ditados mudos, ou seja, a professora não ditaria nada e os alunos escreveriam o que lhes viesse à cabeça; b) exercitar com os alunos, desde a alfabetização, a prática de anotar o que se ouve, brincando de jornalista, por exemplo.

E relaciona o que nunca se deve fazer para não torná-lo uma prática sem sentido e artificial: usar o ditado para avaliar; ditar silabando; ou modificar a pronúncia para ditar.

Morais (2000) apresenta também várias atividades com ditado que podem ser utilizadas em sala de aula, sem cair na artificialidade. Atividades com textos: a) ditado interativo – em que o professor poderá interromper o ditado para focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas. Os alunos sabendo que o ditado é para abordar tais dificuldades já ficam atentos a elas; b) releitura com focalização – em que o professor faz interrupções na leitura para discutir sobre a grafia de certas palavras. O texto já é de conhecimento das crianças; já foi lido pelo professor ou pelo aluno pelo menos uma vez; c) reescrita com transgressão ou correção – em que os alunos reescrevem palavras, frases ou períodos corrigindo a partir do conhecimento que têm dos erros existentes nos textos ou transgredindo a forma normal da grafia das palavras, para ficar parecido,

por exemplo com a fala de Chico Bento³ ou Cebolinha⁴. Atividades com palavras fora de textos: a) criação de listas com palavras que têm o mesmo som e sons parecidos; b) invenção de palavras que não existem empregando determinadas correspondências fonema-grafema.

Essas seriam atividades que não serviriam para avaliar, mas sim para resolver problemas de ortografia de forma construtiva. P não utilizou nenhuma delas. Mas utilizou outras condenadas pela maioria dos estudiosos em linguagem. Por exemplo, P executou com frequência (até quatro vezes por semana) auto-ditados (ditados em que a criança poderia escrever qualquer palavra que tivesse ouvido naquele dia). Como é possível num ditado como esse saber se a criança tinha a intenção de escrever “pata” ou “lata”? “bote” ou “pote”? “forte” ou “volte”?

Para Morais (2000), deve existir pelo menos um dicionário nas salas de aula das escolas, inclusive nas de educação infantil, o que não acontece na sala de P. Segundo ele, os alunos devem conviver com o dicionário, devem presenciar a professora consultando-o em diferentes oportunidades. A professora deve ler para as crianças o significado de palavras “estranhas” que forem encontradas durante a leitura de um determinado texto ou história. Desta forma, estar-se-ia inculcando nas crianças o hábito de consultar esse importante instrumento didático, despertando nelas a curiosidade sobre a escrita e o significado das palavras.

Sobre o uso de palavras consideradas difíceis, Pinto (2009: 51) alerta que

a prática da leitura indirecta de textos com palavras difíceis que dêem à criança a impressão que está a *mastigar* seria um modo de proceder em que se deveria apostar sem reticências. É que a criança sente prazer com essa actividade. Nem sempre é aconselhável evitar a emissão de palavras que nos parecem difíceis operando as adaptações que se nos afiguram úteis. Tudo o que desafia a criança a atrai e, por conseguinte, ela vai sentir prazer também em *mastigar* essas sonoridades difíceis que nada lhe dizem num primeiro momento, mas que acabam por lhe fazer ocorrer a pergunta inevitável – Que é que isso quer dizer? – e igualmente por contribuir para o alargamento do vocabulário.

Compreende-se, assim, que não é a realização do ditado, contendo palavras difíceis, que faz sem sentido a atividade da professora, mas sim o fato de não propiciar à criança um contato com os constituintes da linguagem, com os sons que a integram e com os respetivos sentidos.

Outra atividade bastante executada por P em suas aulas é a cópia. A maioria das cópias eram tarefas de casa, o que significa que a criança a realizaria sem nenhuma orientação e mesmo as que foram realizadas em sala de aula não foram feitas sob sua orientação. A cópia, atividade tão utilizada na Antiguidade para a

3 - Personagem criado por Maurício de Souza que possui uma fala regional.

4 - Personagem criado por Maurício de Souza que, ao falar, troca o [R] e [r] pelo [l], inclusive no início das palavras.

aprendizagem da leitura e da escrita, tomou novos rumos no mundo moderno porque a aprendizagem também tomou novas direções, assim como o Homem, seus ideais, seus sonhos e suas necessidades. É inconcebível, nos dias atuais, a execução da atividade de copiar sem levar o aluno a refletir sobre o texto escrito que ele produz, sem a orientação do professor a respeito de como o sistema de escrita funciona. Se for dessa forma, a criança imagina estar sendo punida porque não entende o sentido daquilo.

Nos cadernos dos alunos de P, é possível encontrar também várias atividades de preenchimento de lacuna, listas de aumentativo/diminutivo, feminino/masculino. Segundo Faraco (1994: 22), ortografia por preenchimento de lacunas não leva ninguém ao domínio da ortografia, pois “quando escrevemos, não o fazemos por meio de preenchimento de espaços em branco”. Estudos através de listas destituídas de significado não têm o menor sentido, já que, no momento da escrita, não há tempo para classificar as palavras do texto. Os elementos linguísticos não funcionam fora do contexto. Assim, não há sentido, por exemplo, em oferecer às crianças atividades com palavras no masculino e feminino para elas completarem com o artigo adequado. As crianças não escrevem em um texto “o vaca” ou “a boi”. Elas não fazem tais confusões, então não entenderão também o sentido de tal atividade, porque não tem sentido. E uma atividade sem objetivo é artificial.

Em uma coisa P não peca: corrige as produções dos alunos, orientando-os para a apresentação do texto (formato das letras, limpeza, distribuição do texto na folha e eventuais ilustrações na folha, etc.), esclarecendo-lhes sobre o porquê de tal cuidado, dizendo-lhes que alguém vai lê-lo, que estará exposto no mural, que quem parar para ler é porque gosta de histórias, gosta de ler e por isso deve-se caprichar para conquistar leitores.

No momento da correção, a professora também vai esclarecendo dúvidas ortográficas do aluno escritor, dizendo por exemplo: “Não se escreve palavras começando com dois erres”, mostrando o som do “gu” e do “qu”, etc., o que, para Moraes (2010), são atitudes louváveis numa correção textual.

Mas P peca quando faz tais correções utilizando, de seu próprio punho, para apagar e acrescentar palavras, acentos e sinais de pontuação nos textos das crianças ao corrigi-los. Sendo o texto uma obra de arte, como uma pintura, ou escultura, como pode uma outra pessoa dar-lhe acabamento? Deve-se-lhe apresentar apenas sinais, que vão servir para o artista (escritor) como sugestão de caminho para que a obra seja retocada e possa expressar com fidelidade o imaginado, esquematizado ou sonhado. A criança deve, à medida que compreende os equívocos no próprio texto e capta os sinais dados pela professora, ter liberdade para ela mesma refazer ou não, acrescentar ou não algo no texto.

É sabido que pessoas, em diferentes momentos da vida, têm diferentes visões do mundo e das coisas que as cercam. Portanto, não se pode fazer correções de um texto escrito por uma criança, que não tem a mesma visão dos adultos, sem a

presença dela, sem considerar a leitura e a interpretação dela. Seria o mesmo que retocar ou reavivar uma pintura rupestre. Ninguém pode dizer com exatidão o que contém um texto, se não o próprio autor.

Há dois procedimentos bastante criticados por Cagliari (2010) nas atividades de produção de textos e que estão presentes na prática de P, podendo ser encontrados com frequência no caderno de português de seus alunos. São: a) a produção de texto a partir de ilustrações, o que, segundo esse autor, leva a criança a produzir textos desinteressantes, com predomínio de descrições somente, resultando quase sempre num conjunto de frases soltas. O ideal seria o próprio aluno produzir a ilustração depois da produção do texto; b) a produção de frases a partir de palavras ou desenhos dados – que não é produção de textos, isso serve apenas para mostrar aos alunos a possibilidade de inventar inúmeras frases, a partir de uma mesma palavra, e muitas vezes eles criam apenas uma. O pior é que se cria na criança uma dependência a esquemas de criação de frases, inibindo sua capacidade de produção de textos que ele já tinha antes de vir para a escola.

A interpretação de textos, nesse período de observação, ficou restrita apenas à interpretação oral que foi realizada quando a professora fez a leitura e posteriormente às perguntas sobre a história dos livros literários lidos. O que Britto (1991) e Geraldi (1984) nos ensinam é que os textos devem ser elaborados com finalidades específicas: para serem reunidos num livrinho de histórias, de poesia ou de pesquisas realizadas pela classe, para serem colocados no jornalzinho da escola ou para serem enviados a alguém como as cartas e bilhetes. O que não se deve fazer é pedir que os alunos produzam textos sem uma necessidade, um contexto, um objetivo, sem ele ter vivido a linguagem de várias maneiras, pois,

o aprendente deve ser levado a captar não só o sentido geral de um texto mas também a observar e a sentir a linguagem que transporta esse sentido geral. O aprendente não deveria estar unicamente atento ao conteúdo do que se transmite. Deveria estar igualmente atento ao modo como esse conteúdo é transmitido. Só uma leitura nestes moldes pode ser considerada completa e propiciar-lhe uma passagem sem problemas à prática de escrita desejada, contribuindo para uma maior consciencialização da linguagem que ele utiliza (Pinto 2009: 46).

O que se percebe na sala de aula de P é que ela ainda segue as formas dos manuais didáticos (cartilhas), talvez pelo fato de ter feito uso deles por muitos anos. As práticas da professora se resumem no fazer e no copiar, isso faz com que as crianças tenham a professora como maestro e esperem por seu sinal para começar e refazer, num ciclo vicioso de dependência.

Não há interpretação escrita de texto no caderno das crianças, nem nos livros didáticos de Matemática e Estudos Sociais usados por eles, pois esses seguem o mesmo estilo das cartilhas tradicionais.

P jamais leu obras de grandes escritores às crianças. As crianças não tinham conhecimento dos clássicos da literatura brasileira e não realizavam atividades de interpretação de texto. Depois da leitura de texto, ela não suscitava debates sobre o assunto, não estimulava a elaboração de outro texto a partir daquele recontando a história. Ela demonstrava não acreditar que esse tipo de atividade era possível na alfabetização, manifestando não reconhecer também as inúmeras potencialidades da linguagem.

As atitudes de P frente às atividades envolvendo linguagem reforçam a posição de Pinto (2009: 51) quando afirma:

As potencialidades da linguagem são, na realidade, inúmeras, mas não será qualquer um que sabe tirar o melhor partido desse instrumento para mostrar como ele é um objecto vivo, sempre a aguardar que o façam viver das mais variadas maneiras. Saber viver a linguagem corresponde assim a questionar a sua constituição e a estar sempre aberto a adaptá-la e a moldá-la a novas situações, situações essas que constantemente dependem das exigências do momento. Pergunto-me se está nas mãos de todos os professores, independentemente da sua formação, fazer sentir nos aprendentes o pulsar das peças que constituem a linguagem passando pelo necessário despertar de consciências linguísticas a vários níveis.

Pergunta, semelhante à de Pinto, também é suscitada frente ao trabalho que P desenvolveu em sala de aula. Por que, apesar de sua formação, a professora não promoveu o pulsar das peças que constituem a linguagem?

Cagliari (2010) assevera que os professores geralmente não fazem leituras das obras dos grandes escritores aos alunos por acreditarem que eles são incapazes de entender e, em contrapartida, estão substituindo essas obras por livros com histórias esvaziadas de sentido, inverossímeis, esquecendo que as crianças têm senso crítico, senso da realidade. “A salvação não é fazer interpretação de textos, mas dar aos alunos o que há de melhor dos escritores” (Cagliari 2010: 340).

Além de não ler livros para as crianças e não contar histórias, P também não brinca com elas, ou promove brincadeiras. Para Piaget e Vygotsky, os brinquedos e as brincadeiras contribuem para o processo de socialização das crianças. Influenciam o processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades e aquisição de novos conhecimentos, sendo sua falta bastante prejudicial para o desenvolvimento.

Para Piaget (1990), a brincadeira, principalmente a de “faz-de-conta”, tem papel privilegiado no desenvolvimento cognitivo da criança, porque a ajuda a separar objeto e significado, constituindo-se num passo importante que a levará a ser capaz de desvincular-se das situações concretas sempre que necessário. O brinquedo também é importante no desenvolvimento cognitivo da criança, porque é regido por regras e, por meio dele, a criança também apreende a separar objetos

e significados, além de fazê-la se comportar de maneira mais avançada do que nas atividades da vida real.

Para Vygotsky (1998), brincar deveria ser estágio preparatório ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Além do mais, por meio das brincadeiras, os professores conseguem chegar facilmente ao nível de interpretação ideal para se educar alguém. No entanto, não havia nenhum brinquedo na sala de P, nem houve a realização de nenhuma brincadeira promovida por ela.

O confronto dos dados não se fez com o intuito de esgotar ou apontar todos os indícios de artificialidade, mas de suscitar a reflexão sobre a forma adequada de ensinar o que precisa ser ensinado.

Considerações Finais

Parece estar claro que o ensino da língua nas escolas de forma artificial contribui, e muito, para o fracasso escolar. Tanto é que os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa (PCNs) são os únicos, comparado aos das outras áreas, a tratar da questão do fracasso escolar e ainda relacioná-lo ao ensino da língua nas escolas. No seu texto de introdução encontra-se:

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever (Brasil 1997: 19).

Se esse fracasso escolar tem suas causas ligadas à questão do ensino da língua nas escolas, é preciso repensar o ensino-aprendizagem da língua e o convite para essa reflexão está presente nos PCNs de Língua Portuguesa, que trazem como embasamento teóricos como Bakhtin, Gnerre, Almeida, Cagliari, Faraco, Ferreiro, Geraldí, Lajolo, Morais, Soares, Teberosky e muitos outros que criticam o ensino tradicional. Compreender como o ensino da língua em instituições escolares pode ser capaz de levar os alunos ao fracasso escolar é sem dúvida um desafio.

Sabe-se que, até o final da década de 1960, o fracasso escolar tinha sua causa no aluno – o que era compreensível – pois se acreditava que os alunos tinham ou não êxito, de acordo com sua prontidão e inteligência.

No início dos anos 80, aparecem resultados na área da psicogênese da língua escrita e o foco da alfabetização transfere-se do “como se ensina” e passa para o “como se aprende”. A psicogênese da língua escrita ajudou a dar início ao desenvolvimento dos motivos pelos quais os alunos filhos de pais com poder aquisitivo maior pareciam ter mais capacidade para lidar com as demandas escolares do que aqueles cujos pais possuíam menores condições financeiras. Essa teoria auxiliou na compreensão de que a alfabetização não é apenas um processo baseado na percepção e memorização, mas também um processo de construção; conhecimento

de natureza conceitual. Foi possível então compreender que o aprendiz sabe muito mais do que se supõe, que ele não entra na instituição escolar desprovido de informações, mas que possui conhecimentos prévios.

Além das contribuições da psicogênese da língua escrita, a pedagogia recebeu e recebe muitas contribuições. Contribuições que vêm de outras áreas, como a psicologia cultural, as ciências da linguagem e a psicologia da aprendizagem. O avanço dessas ciências permite receber contribuições da sociolinguística, da psicolinguística, da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, da análise do discurso e da semiótica. Apesar de todas essas contribuições, o mundo pedagógico não dá conta de resolver a questão do fracasso escolar. Inúmeros projetos aparecem nas escolas. O salário de pedagogo ainda é, porém, um dos mais baixos do funcionalismo e a situação de miséria vivida no Brasil exclui inúmeras pessoas da universidade, afunilando cada vez mais a pirâmide educacional.

A universidade ainda é a maior promotora da divulgação de novas propostas didáticas, mas a maioria daqueles que chega à universidade, devido à situação financeira precária em que vive – estudando com fotocópias de partes de obras, frequentando o banco escolar após ter tido dupla jornada de trabalho – não sai de lá bem preparada. Quando saem da universidade, não são bem remunerados, por isso não têm poder aquisitivo suficiente para possuírem computadores ou assinaturas de jornais ou de revistas especializadas em educação. Assim, não conseguem substituir seus métodos arcaicos de ensino por outros mais renovados, talvez porque apenas os conhecem superficialmente, mas não os dominam.

Vive-se sob uma visão errônea de alfabetização. A grande maioria dos métodos de alfabetização divide esse processo em dois estágios. O primeiro, geralmente com duração de um ano, é quando se ensinam as letras, a correspondência letra som e algumas normas ortográficas do português. O segundo acontece nos anos posteriores e é quando se dão os treinos ortográficos, gramaticais e os exercícios de redação.

Alguns métodos mais atuais inserem as produções de textos no primeiro estágio, porém com uma visão de texto ainda muito rudimentar. Ensina-se a produzir frases e depois ensina-se a juntá-las na ilusão de que, dessa forma, ensinou-se a produzir um texto.

Somente uma pequena quantidade de métodos, o construtivismo é um exemplo, aposta na produção de textos desde as primeiras séries escolares, independentemente da capacidade que o aluno possua de grafar as palavras de acordo com a norma padrão, porque acredita que a capacidade de registrar graficamente não está além da capacidade de tecer textos.

Na Grécia Antiga, que é berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava ao escriba. A colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor. Esses artifícios pouco contribuíram para

a grandeza da filosofia ou do teatro grego. Isso revela o cuidado que deve ser tomado para que, no processo ensino-aprendizagem, não se destrua a capacidade de criar do aluno.

Infelizmente, a artificialidade do uso da língua está presente na sala de aula da professora P e, pode-se acreditar, em muitas outras. Ocorre sempre que a professora, esquecendo-se de seu compromisso político, artificializa o uso da língua, por não se lembrar que a criança possui internalizada uma língua adquirida naturalmente, nas instâncias privadas das quais participa.

Como já se disse, os dados aqui apresentados/analísados não são suficientes para a realização de generalizações, mas podem servir de estímulo para tantas outras pesquisas, em outros níveis escolares e outras instituições. Resta talvez a certeza de que a questão da artificialidade no uso da língua na sala de aula de alfabetização tem raízes muito mais profundas do que se pode imaginar, consequências muito mais nefastas do que se tem noção e origens bem mais diversificadas do que se pode supor.

Recebido em abril de 2017; aceite em maio de 2017.

Referências

- Bakhtin, M. 1993. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC.
- Brasil. 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.
- Brasil. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: v. 2. Brasília.
- Britto, L. P. L. 1991. *Fugindo da norma*. Campinas, SP: Átomo.
- Cagliari, L. C. 2010. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione.
- Castilho, A. 1998. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- Correia, M. E.; Galhardi, M. 1995. *Cartilha como é fácil! Alfabetização*. São Paulo: Scipione.
- Faraco, C. A. 1994. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto.
- Freire, P. 2005. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Geraldi, J. W. (Or.). 1984. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE.
- Morais, A. G. 2000. *Ortografia: Ensinar e aprender*. 5. ed. São Paulo: Ática.
- Paniago, M. L. F. S. 2002. O uso da língua na escola. In: A. França (Org.). *Afinal, já sabemos para que serve a linguística?* São Paulo: SDI/FFLCH/USP, 199-209.

Perfeito, A. M.. 2010. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: R. J. Menegas *et al.* (Orgs.). *Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: Eduem, 27-75.

Piaget, J. 1990. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

Pinto, M. da G. L. C. 2009. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia. In: I. M. Duarte; O. Figueiredo; J. Veloso, (Orgs.). *A linguagem ao vivo. Textos seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto*. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 43-62. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1330&sum=sim>, acedido a 10 de abril de 2017.

Rodrigues, E. B. T. 2001. Palestra de Abertura. *II Encontro Gwaya de contadores de Histórias*. Goiânia.

Travaglia, L. C. 1996. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.

Vygostky, L. S. 1998. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Yunes, E.; Pondé, G.. 1988. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD.