

Ensino de língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental

limites e possibilidades

*Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho*¹

Aos trancos e barrancos?

São diversificados os níveis de ensino para a formação de uma mesma categoria profissional em uma de suas habilitações: professor das séries iniciais do ensino fundamental. Formamos professores dessas séries nos cursos de magistério (ensino médio) e nas faculdades de educação (ensino superior). A partir da operacionalização da lei 9394/96, podemos formá-los também nos já existentes institutos superiores de educação (ensino superior?).² À primeira vista, tal fato pode nos parecer algo interessante, dinâmico e enriquecedor, tanto em relação a essa diversificação (ensinos médio e superior) e possível estrutura diferenciada de seus cursos, quanto pelas

reflexões epistemológicas que essas diferenciações podem permitir.

Contudo, se nos detivermos com maior profundidade na dinâmica dessas possibilidades observaremos que elas, na verdade, escamoteiam problemas de fundo na formação inicial daqueles docentes.

Oriunda do curso de Letras, especialização e mestrado na área, verifico que nossa formação superior trabalha com teorias e reflete sobre concepções que permitem a formulação de tendências diversas, até mesmo divergentes, para o ensino de língua materna. Hoje, trabalhando em curso de pedagogia, percebo, na formação do docente das séries iniciais, a quase ausên-

¹ Professora da Unirio - Universidade do Rio de Janeiro.

cia dessas discussões epistemológicas; preocupo-me, uma vez que a maioria dos profissionais dos cursos de letras centraliza seu foco de reflexão/ação no professor das séries finais do ensino fundamental ou no próprio ensino médio, tendo em vista que a cargo desse docente estará, especificamente, a disciplina língua portuguesa.

Com grande frequência, o profissional das letras esquece-se dos professores que trabalham nas séries iniciais, formados em nível médio ou em faculdades de educação, e que muitas vezes (ou quase sempre) desconhecem teorias e concepções com que lidamos cotidianamente, bem como seu aprofundamento, o que acaba inviabilizando, *por desconhecimento*, o trabalho crítico que poderia ser realizado com a língua materna e, por extensão, com a prática pedagógica como um todo no início do ensino fundamental.

Essa situação contribui para o imobilismo pedagógico que verificamos em muitas salas de aula. Como pode o professor das séries iniciais *transformar*, principalmente no ensino de língua materna, sem saber para onde ir e por que optou por aquele caminho e não outro?

Este ensaio tem, assim, um caráter exploratório e introdutório ao tema em questão. Sendo fruto de reflexões ainda bastante incipientes que venho desenvolvendo, com base na docência na disciplina Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma, no curso de Pedagogia da Unirio,³ reflete, contudo, a expectativa e angústia de outros profissionais que, com o mesmo problema em mãos, buscam alternativas teóricas e metodológicas para contorná-lo.

Nesse sentido, meu objetivo é descrever sucintamente como vem se dando a for-

mação inicial, em nível superior, dos professores das séries iniciais, seus encontros e desencontros, recorrendo a uma reflexão sobre as questões epistemológicas que estão no bojo da discussão sobre ensino de língua e como estas discussões permealam, ou não, o universo da formação inicial daqueles docentes. Abordo, ainda, a dificuldade desse professor em ousar transformações de seu cotidiano pedagógico, na medida em que lhe faltam elementos para fomentar essa ousadia. *Como transformar sem conhecimento dos caminhos que podem levar à transformação?*

Formação docente, dimensão epistemológica e teoria crítica: jangadas de pedra à deriva no Atlântico...

Já nos narrava o grande mestre Sarmago as desditas da Península Ibérica, à deriva no Atlântico, pelo único pecado de, sendo Europa, ser sua face terceiro-mundista... (Re) iniciando minhas indagações, não serão os professores das séries iniciais do ensino fundamental essas jangadas de pedra à deriva no mar epistemológico que não lhes foi dado conhecer a fundo?

O fato de ter frequentado o antigo curso normal (magistério de nível médio); de ter lecionado durante algum tempo para as séries iniciais (onde, aliás, reforcei minha opção pelo estudo de língua e literatura) e, posteriormente, após conclusão do curso de Letras, ter trabalhado especificamente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio confere-me uma experiência não rara, mas também não tão comum que não me permita interrogar a formação que

tivemos em qualquer um dos níveis citados, com honrosas exceções: reprodutora, xerocópia do já-dito, incapaz de acompanhar a complexa atividade pedagógica que é necessário desenvolver tanto no ensino médio, nas séries finais do ensino fundamental e, mais ainda, nas séries iniciais desse mesmo nível de ensino.

Essa realidade, sempre mutante, caleidoscópica, leva-nos a atitudes extremas: ou nos recolhemos ao mesmismo, repetindo como de hábito nos repetiram conceitos e fórmulas, ou optamos por questionar essa formação, refletindo sobre nosso cotidiano pedagógico e tentando, por vezes, modificá-lo.

Segundo Geraldi (1998, p. 249), na última década, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans de reformas do ensino e da formação de professoras e professores em vários países. No entanto, propositalmente ou não, esta “incorporação” tem ocorrido de forma bastante, ou oportunamente, confusa na sua compreensão conceitual.

Hoje em dia, apesar do novelo de Ariadne que envolve termos aparentemente sinônimos, como vimos na citação, percebo que a reflexão que tentava esboçar em minhas aulas constituía uma autonomia de vôo em relação à ponte estabelecida entre o repasse para o qual me haviam conduzido nos cursos de formação e o que meus alunos buscavam.

Percebo também que possuía alguma base sólida, possibilitadora desses vôos em termos de dimensão epistemológica (sobre língua materna, principalmente, muito pouco sobre seu ensino), e interrogo-me, mais uma vez: estarão nossos futuros professores das séries iniciais hoje em cursos

de nível superior discutindo questões de fundo, que lhes permitam alçar vôos em relação aos conteúdos sócio-historicamente produzidos sobre a língua materna?

A questão formulada leva-me de volta à metáfora com a qual abri esta primeira série de perguntas: se esse professor não possui as ferramentas teóricas de que necessita para que suas aulas possam ser questionadoras e construtoras/produtoras de conhecimento em língua materna, como transformar esse ensino?

Este ensaio interroga porque crê na interrogação como forma de construção e avanço de conhecimento. Assim, no bojo dessas reflexões, surgem outras indagações: será importante para o grupo presente a este seminário específico – um seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino⁴ – discutir a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental no que tange ao ensino de língua materna? De que forma seus participantes estarão pensando esta formação e sua conseqüente prática pedagógica?

Essas perguntas tentam, ainda, refletir sobre o imenso *iceberg* que se mantém entre as licenciaturas (quaisquer que sejam, creio eu, a partir de dúvidas de colegas de outras áreas) e as faculdades de educação. Ao se preocuparem com a formação do professor de área/disciplina, nossos cursos de licenciatura, não raras vezes, esquecem-se daquele que dará o primeiro passo em relação a essa área: o docente das séries iniciais do ensino fundamental, formado nas licenciaturas dos cursos de pedagogia.

Do outro lado do oceano acadêmico, situam-se os cursos de pedagogia e as faculdades de educação, por sua vez nem sempre abertas ao diálogo mais partilhado com as áreas de conhecimento específico. En-

quanto o debate entre esses dois mundos acadêmicos não se estabelece de forma real, concepções e elaborações teóricas que norteiam o ensino de língua materna, essenciais na construção de espaço epistemológico mínimo para o exercício docente nas séries iniciais, deixam de se constituir com tal objetivo.

Não é novidade que, na prática pedagógica cotidiana, a fórmula mais bem acabada do ensino de língua materna reporta-se ao trabalho repetitivo com a gramática tradicional, aos textos fragmentados que são dados à leitura e interpretação discorrendo, causando, na maioria das vezes, o (des)gosto pela leitura; o enfado em relação ao trabalho com a língua materna; o medo no momento da produção escrita. No entanto, essa fórmula passa ao largo de concepções/ações que levam em conta os avanços do conhecimento na área de língua materna e de seu ensino. Como afirma Britto (1997, p. 119): “Os processos de coesão e coerência textual não se incorporam facilmente ao ensino porque estão fora do âmbito da gramática normativa e, portanto, dentro desta perspectiva de língua não se submetem à norma culta, pelo menos tal como esta é apresentada pelas gramáticas escolares.”

Reflexões como esta estão no olho do furacão, que destaca ainda outros pontos: ensino de língua materna através da metalinguagem (como defendem Kato, Lemle e outros) ou da produção da linguagem, através de atividades sociointeracionistas (opção de Geraldi, Ilari e Franchi)? Expondo esse debate, Britto esclarece:

A questão da metalinguagem é um dos grandes nós no debate sobre o ensino de gramática. [...] Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de

entender que ela só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites. (p. 121)

Partindo dos pressupostos de que “não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática” (Britto, 1997, p. 31) e de que “conhecer uma língua não é apenas conhecer as formas engendradas pela gramática, mas também o valor social atribuído a elas” (Orlandi, 1987, p. 102), mais uma indagação nos assalta: ensinar língua através da(s) linguagem(ns), atribuindo à língua, uma de suas mais completas manifestações, o valor social que ela detém pode levar à prática pedagógica crítico-emancipadora que tanto citamos nos cursos de pedagogia?

Acreditamos que a pergunta procede desde que identifiquemos e relacionemos essa concepção de ensino de língua materna às tendências crítico-emancipadoras da educação e, obviamente, ao paradigma que as constitui enquanto tal. (Freire, 1997; Santos, 1993)

Em um primeiro plano, identificar a concepção de ensino de língua materna que se constitui no bojo da relação *linguagem(ns) – uso – valor social* significa trabalhar com teorias e áreas que se complementam. Assim, vale falar do papel da lingüística e das ciências afins que dela emergem – a sociolingüística, principalmente. Vale falar, ainda, da importância de se ter o *texto, sua produção e enunciação* como referências – fato este já assimilado nas licenciaturas em pedagogia – e, nesta seara, trabalhar ainda com a semântica e a análise do discurso. Vale pensar, também, no texto como *produção de sentidos*, levando em conta várias concepções de texto.

Continuo, entretanto, com minhas indagações: com qual profundidade e de que forma esses conhecimentos básicos, fundamentais, que muitos licenciandos em letras *costuram* durante oito semestres letivos poderão ser discutidos nos cursos de pedagogia, para seus licenciandos?

Em um segundo plano, aparecem as tendências educacionais crítico-emancipadoras que, por sua própria constituição, assemelham-se aos debates que empreendemos quando refletimos sobre língua materna e seu ensino à luz da sociolinguística, da semântica e/ou da análise do discurso. Apenas para citar um de seus mais completos idealizadores, é Paulo Freire quem discute a importância do ato de ler o mundo lendo as palavras... Na verdade, devem ser *textos que possibilitam entender esse mundo*, principalmente através do diálogo crítico, da troca entre educadores e educandos, enfim, uma verdadeira *pedagogia da enunciação*. Este campo é fértil e relativamente fácil de ser trilhado pelos cursos de pedagogia: Se-lo-á nas licenciaturas em letras?

No terceiro plano, encontramos o paradigma da complexidade (Morin, 1998) ou emergente. (Santos, 1995; 1998; 2000) Em outras palavras, ao paradigma dominante, epistemologicamente identificado com o positivismo, correspondem elaborações teóricas nas mais variadas áreas do conhecimento, sempre prevalecendo o conceito de verdade e uma visão que consideramos reducionista de investigação científica. Ao paradigma emergente, identificado com a complexidade e relatividade das ações e fenômenos nas sociedades modernas, correspondem outras elaborações teóricas, mais afinadas com os princípios descritos.

Se buscarmos a complementaridade dos três planos citados, teremos que, na

área educacional, tendências que privilegiam o trabalho dialógico, crítico e criativo (Freire, 1997) somam-se à construção coletiva de conhecimentos (Vigotsky, 1992) e à identificação do aluno como cidadão que, ao “aprender a aprender”, forja sua autonomia enquanto sujeito social e sua participação na sociedade para a transformação. (Demo, 1995, 1997)

Nesse sentido, em termos epistemológicos, a postura anterior ajuda a construir um outro paradigma, mais identificado com situações onde o predomínio da incerteza e das relações sociais complexas se fazem presentes. Ao dialogar com a incerteza, no âmbito do conhecimento, as *verdades* relativizam-se e é possível pensarmos em outras formas de se trabalhar com as diversas áreas do saber, sem hierarquizá-las e, muito menos, propor uma única tendência ou teoria como a *correta*.

Ora, se, como nos afirma Machado (1995, p.29), “a substância fundamental é precisamente a concepção de conhecimento”, acreditamos que a *visão crítico-emancipadora da educação*, fundamentada por uma *abordagem sociointeracionista do conhecimento* e alicerçada no *paradigma emergente/complexo*, possibilita um trabalho mais participativo com a língua materna, envolvendo-a no rol da(s) linguagem(ns) – e não a linguagem; de suas inúmeras possibilidades de comunicação, expressão e produção; de práticas cotidianas com as várias estruturas linguísticas, entre outras manifestações, e com as inúmeras redes de significação que os estudos sociolinguísticos, semânticos e semiológicos evidenciam.

Propomos, assim, uma reflexão sobre conhecimento docente, limites e possibilidades de ultrapassagem de um ensino reprodutor quando o professor *ensina* língua materna nas séries iniciais do ensino

fundamental. Acreditamos que o manejo de fundamentos básicos de lingüística, semântica e análise do discurso possibilitaria a esse profissional o (re)pensar de sua prática cotidiana com a língua, tendo em vista o avanço daquelas áreas na constituição do pensamento crítico sobre língua materna e, conseqüentemente, sobre seu ensino.

A composição triádica paradigma emergente + dimensão epistemológica sociointeracionista + teoria crítico-emancipadora fortalece-se na escola. Todavia, continuam minhas dúvidas: estarão estas questões no centro dos debates com os futuros professores das séries iniciais, em última instância, quando estes começam o processo de construção dessas transformações, notadamente no ensino de língua materna? Poderão esses futuros mestres, sem conhecimento prévio das concepções que podem nortear esse ensino *agir para a mudança*?

Afinal, como fica a formação do docente das séries iniciais para o ensino da língua materna?

Conforme enunciei, minhas dúvidas são muitas e tentaram evidenciar o nó em que se encontra o ensino de língua materna nas séries iniciais. Se não começarmos, já, um trabalho de reflexão sobre este tema, baseando-o na relação estreita que possui com as teorias críticas da educação, corremos o risco de continuar formando profissionais que reproduzirão, mesmo que a contragosto, as mesmas fórmulas estereotipadas com que (não) aprenderam a perceber a função da língua materna em suas vidas.

Para a próxima pergunta que faria – como formar esse professor de maneira diferente? – tenho alternativas, mas não respostas. Em

primeiro lugar, torna-se urgente o trabalho conjunto, estreito e dialogado, sem hierarquizações de saberes, das licenciaturas com as faculdades de educação. Enquanto as duas áreas de conhecimento não perceberem a inter-relação de suas constituições quando o tema é *ensino de*, dificilmente o planejamento de atividades curriculares que permitam uma fundamentação teórica mais aprofundada quanto ao ensino de língua materna poderá ser pensado.

Disciplinas podem ser criadas, trabalhando com as diversas concepções de ensino de língua materna, aliando-as à produção do conhecimento na área, abrindo vagas para graduandos das faculdades de educação cuja habilitação escolhida seja a docência para as séries iniciais. Essa discussão, necessária e já tardia, possibilitaria um conhecimento mais aprofundado sobre problemas que esse futuro professor certamente enfrentará.

A troca de professores entre os dois cursos também seria bastante frutífera, fosse em docência de disciplinas optativas, oferecidas para ambos os cursos, fosse em permanência de profissionais das letras no campus da educação (e vice-versa), durante um semestre letivo, proporcionando um intercâmbio válido ao trabalho das duas licenciaturas. Também os cursos de letras necessitam de uma visão mais abrangente das teorias críticas da educação a fim de que seu trabalho não seja mera repetição de conteúdos..., o que fazemos, muitos de nós, assim que iniciamos nossa carreira docente.

Retornando à questão dos paradigmas – pela qual passamos superficialmente –, a percepção fragmentada que temos hoje do mundo e da sociedade em que nos inserimos está a demandar da academia maior núme-

ro de trabalhos conjuntos, principalmente na área humano-social, vista atualmente como a que, por sua própria constituição, é capaz de refletir sobre questões mais amplas que oprimem o homem, a sociedade e a relação entre ambos. (Santos, 1995; 2000) Nesse sentido, urge propostas mais estreitas entre as diversas áreas de conhecimento, principalmente quando o foco é a educação.

Mudanças curriculares, construídas hoje na maioria dos cursos superiores, abrem possibilidades para essas parcerias, desde que se perceba sua necessidade. Não devemos nos esquecer de quão útil poderia ser ao professor das séries iniciais o conhecimento aprofundado de literatura, de práticas com o texto, nem sempre possíveis de serem trabalhadas nos cursos de pedagogia, seja por ausência de professor especializado, seja por razões que se relacionam ao tempo curricular. Muito menos olvidar, na formação do professor das séries finais/ensino médio, a importância de se perceber que literatura e práticas com o texto, se trabalhadas de uma forma repetitiva e técnica, didaticamente falando, não contribuirão para o salto de qualidade que se espera no ensino de língua.

Quando apresento essas alternativas, não me vejo no rol daqueles que defendem as teorias conteudistas na academia, situando nos conteúdos específicos a força dos currículos de cada curso. No entanto, como alguém que transitou/transita pelas duas áreas, não posso deixar de constatar como a ausência desses debates cala fundo na possível ousadia dos professores das séries iniciais em dizer sua palavra, em buscar mínimas mudanças na sala de aula.

Não se transforma a sociedade apenas através da educação, mas é, sem dúvida,

com ela que conseguimos caminhar nessa direção, se nos forem dados a conhecer os caminhos que podemos trilhar para lá chegar, sem ficar à deriva no Atlântico, qual jangada de pedra...

NOTAS

- ² A interrogação refere-se ao conhecimento ainda incipiente sobre essas instituições, criadas pela lei 9394/96.
- ³ Unirio, universidade pública e federal, constituiu sua Escola de Educação há 13 anos. Desde essa época, possui em seu currículo a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- ⁴ Nosso grifo refere-se a uma postura típica dos profissionais oriundos dos cursos de letras: discutir o ensino (quando o fazem) das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, esquecendo-se das séries iniciais, onde alguns fundamentos precisam ser plantados para que a língua materna não seja vista como mais uma "dificuldade" curricular a ser enfrentada.

Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.
- BRASIL. Lei 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB/Mercado Aberto, 1997.
- DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada, cidadania assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Rio: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio: Vozes, 1997.
- GERALDI, Corinta et al. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ALB/Mercado Aberto, 1998.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de passagem*. Campinas: ALB/Mercado Aberto, 1992.
- GERALDI, Wanderley. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado Aberto/ALB, 1996.

IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais*. São Paulo: Águas de Lindóia, 1998.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio: Bertrand, 1998.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas: Mercado Aberto/ALB, 1996.

RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa: Afrontamento, 1993.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura S. *Crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SARAMAGO, José. *Jangada de pedra*. Lisboa: Caminho, 1993.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1993.

VIGOTSKY. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.