

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA PELAS CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

José Misael Ferreira do Vale
Doutor em Educação: História, Política e Sociedade. Professor aposentado na
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências,
Marília-SP

Minha vida cultural começou com a alfabetização no ano de 1945. Ano do término da 2.^a Grande Guerra (1939-1945). Lembro-me, como se fosse hoje, do diretor do Grupo Escolar, Professor Antônio Falco, soltando rojão, no dia 8 de maio, para comemorar o fim de um acontecimento terrível cheio de mortes e sofrimentos. Antes da educação escolar sistemática vivi o mundo de criança comum envolvida com brinquedos, amigos e familiares. Mas, quando entrei para escola encontrei novo espaço, bem diferente das atividades informais do início da infância. Foi aí que percebi, de maneira intuitiva, que a aprendizagem da leitura exigia esforço para conseguir o domínio de um código linguístico inculcado com a ajuda de *régua de metro* que, de encontro a minha cabeça, fazia-me voltar à realidade através da professora que tomava a leitura de sílabas postas na lousa. Os alunos, perfilados diante do rol de sílabas simples, liam em uníssono a lista de dificuldades sob a forma de cantilena ritmada conforme o deslocamento da régua feito ponteiro. Após a leitura das sílabas na lousa voltávamos para a carteira e iniciávamos a cópia daquilo que havíamos lido sob a ameaça da temida régua. E eu, sempre no mundo da lua, era candidato certo às *reguadas*, até que me apercebi que o jeito era gravar as sílabas e lê-las com presteza. Isso evitaria muito dissabor quando se era colocado em evidência diante da classe em decorrência de não dominar a leitura mecânica de sílabas e de pequenas frases.

De início, não se cuidava do sentido, tanto de sílabas como das breves frases. Nesse nível de aprendizagem o que importava era estabelecer o nexo entre *fonema* (sons da língua oral) e *grafema* (os sinais gráficos da língua escrita) sem maiores preocupações com o *semantema* (o sentido dos significantes no ato de ler).

Ao vasculhar os meus guardados deparei-me com os primeiros cadernos do grupo escolar colecionados diligentemente pela lembrada mãe. Pude, agora em 2014, fazer uma análise cuidadosa do processo de alfabetização e comparar a aprendizagem da leitura e da escrita da qual fui aprendiz no passado distante e a minha prática como professor alfabetizador, em 1957, quando exerci o cargo de professor primário no interior do estado de São Paulo. Como se pode constatar pela reprodução a seguir o processo de alfabetização, em 1945, no Grupo Escolar de Óleo (SP), seguia o esquema tradicional das cartilhas. A alfabetização, em 1957, no 2.º Grupo Escolar de Palmital (SP) era calcada no desenho gerador de palavra ou vocábulo e, por extensão, na construção de frase pelos alunos.

As reproduções na página seguinte evidenciam dois caminhos distintos no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. A prática alfabetizadora em 1945 é sintética porque o foco do ensino e da aprendizagem recai sobre o processo de silabação. A frase nada mais é do que uma síntese de sílabas em palavras ordenadas que conduzem a determinado sentido. A prática alfabetizadora em 1957 centra-se no desenho como linguagem representativa do mundo e das coisas. O foco do ensino e da aprendizagem recai sobre a palavração como *unidade de sentido* que permite a posterior construção frasal pelo aprendiz. Mas, nos dois casos, o estudante é obrigado a dominar o código linguístico composto por sinais gráficos ou simbolismo gráfico articulado aos sons da fala humana (fonemas). A *leitura mecânica* é o momento do *nexo fonema-grafema* ou *nexo auditivo-visual*. Neste caso, o sentido aparece como elemento associado, secundário ou latente. A *leitura compreensiva* é o momento do *nexo semantema-fonema-grafema* ou *nexo ídeo-auditivo-visual*. Neste caso, o importante é o processo ideativo e a escrita é uma representação gráfica de idéias, ações e coisas. *Ler é, em suma, reagir com idéias a um simbolismo gráfico determinado, estruturado*, que o aprendiz precisa descobrir a chave para decifrá-lo e dominá-lo. Não basta dominar o código, será preciso perceber a mensagem que o simbolismo gráfico carrega como veículo da comunicação humana. O bom leitor, com o tempo e a prática, *tornará automático o nexo auditivo-visual* ao centrar a atenção no entendimento ou compreensão do vocábulo, frase ou parágrafo. Mas, para tanto, será preciso descobrir a estrutura da língua pátria, absorvê-la a ponto de automatizá-la no

processo de decifração do código. A alfabetização tradicional centra a atenção no processo de fixação dos fonemas e na sua escrita. A frase apenas reforça o processo de silabação. O sentido é decorrente, não proeminente.

Parece-me adequado, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tomar a palavra como ponto de partida do processo de alfabetização. A palavra ou vocábulo é a unidade de sentido, mas, analiticamente, como se sabe, não há palavra sem aglutinação de sílabas simples ou alteradas. Daí, segundo meu entendimento, o cuidado de se utilizar um método de alfabetização que, ao mesmo tempo, ressalte o todo e a parte. A alfabetização é processo analítico-sintético, um conjunto organizado de signos linguísticos que carrega determinados sentidos. A língua é, a rigor, um sistema ou estrutura que supõe *uma massa falante* que, através da prática social, confere à língua pátria uma realidade eminentemente pessoal e social.

Paulo Freire dizia que a palavra adequada para alfabetizar adultos e jovens deveria ser trissílaba porque, em assim sendo, permitiria a exploração de novas palavras em decorrência da riqueza fonética da palavra com *três famílias silábicas* que se combinariam em novas palavras com ou sem sentido. O vocábulo *panela*, por exemplo, permite a exploração das famílias silábicas PA, NA, LA que poderão gerar inúmeras outras palavras como *pano, pepino, lula, polo, pulo, lupa, lona, pelo, pele*, etc. Entendo que do todo (palavra ou frase) será conveniente chegar às partes (sílabas) e destas voltar ao todo, num processo articulado de análise e síntese. Em termos gnosiológicos entendo que o ser humano aprende e cresce intelectualmente por meio do processo *racional-emocional de análise e síntese*.

É preciso não esquecer, também, que a língua como um sistema de signos, é um instrumento duplamente articulado e de caráter vocal como afirmava Martinet (1965). Cada pessoa transmite a sua experiência através do enunciado de seu pensamento. A fala e a escrita articuladas são o veículo das ideias. A primeira articulação acontece quando, pela análise, chega-se à unidade mínima significativa, os monemas e os fonemas. No caso dos monemas a unidade mínima primeira de significação poderá ser uma palavra como *pó*, uma raiz como *pedra*, um prefixo como *pré*, uma desinência como *ar*, em passear.

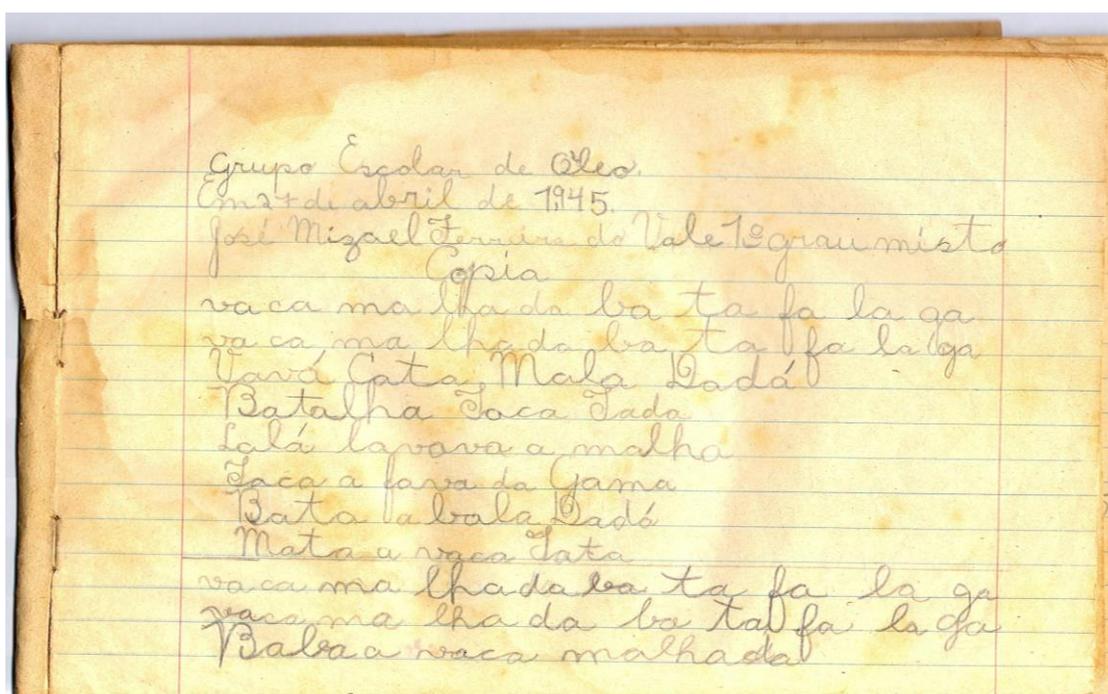
Em suma, o processo de alfabetização precisa articular a aprendizagem do código linguístico à compreensão do material lido. Somente quando se atribui um sentido ao sinal gráfico acontece a efetiva leitura. *Ler é, portanto, interpretar com ideias o simbolismo gráfico presente na palavra escrita, impressa ou manuscrita.*

Entendo que a alfabetização é uma prática pessoal e social que articula dialeticamente o momento da aprendizagem do código linguístico ao sentido, ao entendimento da mensagem carregada pela escrita. Em suma, o domínio da língua como sistema ou estrutura permite a um sujeito compreender ideias do outro e fazer-se compreender.

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se poderá esquecer que a *língua é uma estrutura*, um sistema de signos e que o signo, conforme Saussure (1963), é uma combinação de um significado com um significante, aspectos indissociáveis, como cara e coroa de uma moeda. Penso que a aprendizagem da língua materna é, sempre, um processo dialético, um intercâmbio entre complementares.

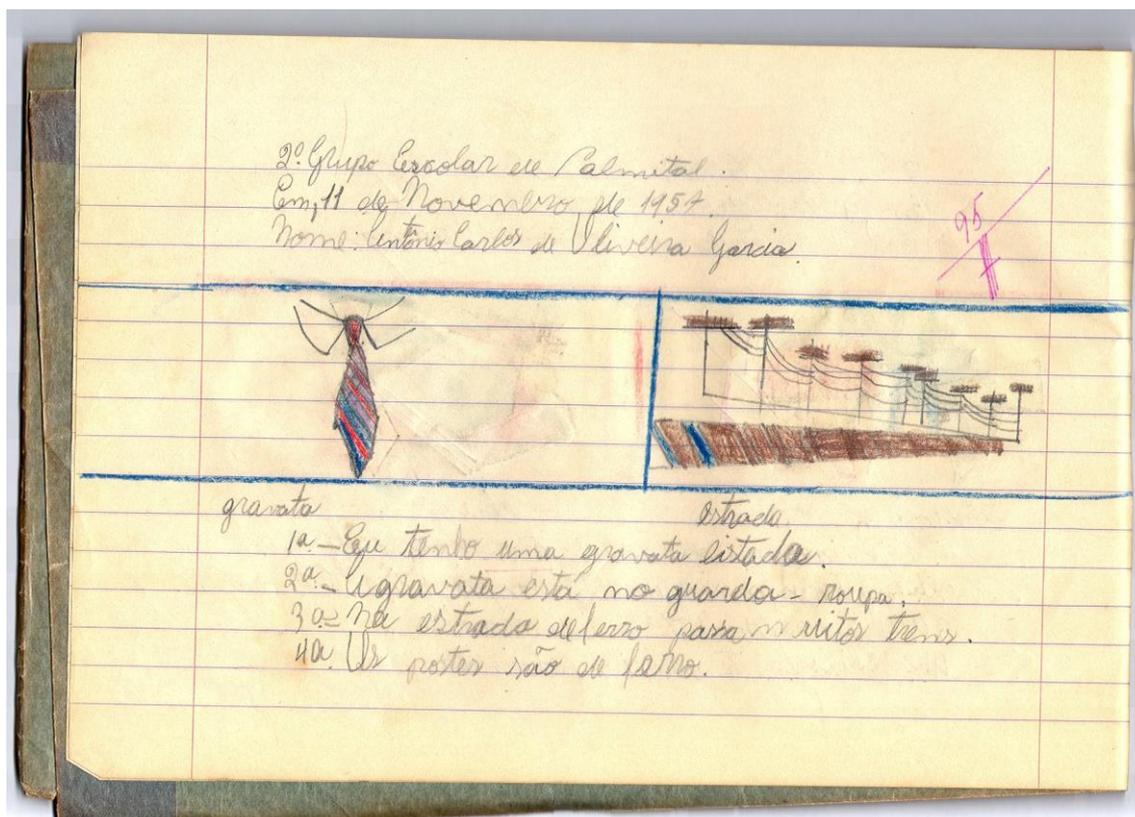
Os aspectos teóricos expostos anteriormente podem ser percebidos mediante análise dos textos abaixo (Foto 1 e Foto 2):

Foto 1 – Exemplo de caderno utilizado para alfabetização



Fonte: Acervo do autor.

Foto 2 – Exemplo de caderno utilizado para alfabetização



Fonte: Acervo do autor.

Nos dois exemplos anteriores não se elide o processo de domínio do código linguístico, visível no primeiro caso e implícito no segundo exemplo. No exemplo de 1945 as *sílabas simples* aparecem em toda a lição: *va; ca; ma; da; ba; ta; la; fa*. A exceção fica por conta do dígrafo *lha*. Como a alfabetização tradicional segue, geralmente, uma cartilha baseada na gradação de dificuldades, a *sílabas simples* uma vez dominada ensinará o processo de intercalação ou inserção do *r* e do *l*: *vra; cra; pra tra; fra; vla; pla; cla; bla; fla*.

No segundo caso os sons *gra, tra, tre*, aparecem no próprio ato de escolha do desenho.

A alfabetização inteligente explorará a inserção da letras *r* e *l* paralelamente à aprendizagem das sílabas simples ao aproveitar a mudança de registro fônico em vocábulos como pato (prato), pata (prata), baço (braço), cavo (cravo), gato (grato), lavo (lavro), gata (grata), mico (micro), pego (prego), nego (negro), paga (praga), fase (frase), boca (broca), povo (provo), posa (prosa), ponta (pronta), gama (grama), goza (grosa), como (cromo), lava (lavra), faca (frac), taça (traça), tem (trem), reto (retro), caro (claro), for (flor),

pano (plano), paca (placa), foco (floco), cama (clama), pena (plena), puma (pluma), cima (clima), coro (cloro), fama (flama), etc.

O exercício acima é duplamente útil: evidencia que a inserção das letras *r* e *l* na parte mediana da sílaba simples modifica o registro fônico de uma palavra para outra, mas exige, ao mesmo tempo, atenção para a mudança de sentido do vocábulo. O exercício de formar frases orais com as parselhas dissonantes chama a atenção do estudante para o fato semântico ligado a cada registro escrito ou falado.

As dificuldades seguintes no processo de alfabetização apontam para os diversos sons do *r* e os dígrafos *rr*, *ss*, *nh*, *lh*, *qui*. No caso dos diversos valores do *r* será preciso distinguir o *r* forte no início do vocábulo (como em *roda*, *reta*, *rosa*, etc., *r* em nomes próprios como *Renata*, *Rui*, etc.) do dígrafo *rr*, o *r* *carregado*, na pitoresca definição dos imigrantes italianos em (*ferro*, *ferradura*, *carro*, *carroça*, *erro*, *errado*, etc.). Há, ainda, o caso do *r* depois do *n*, outra dificuldade fonética e ortográfica (como em *enriquecer*, *enrolar*, *enredar*, etc.) que funciona como dígrafo *rr* ou se quiser como *r* *carregado*. Não se poderá esquecer do *r* brando como em *amaro*, *parado*, *Peru*, *caro*, etc.

Em palavras com *qui* o estudante deverá perceber que, diferentemente das *sílabas simples*, a escrita pode contar mais letras do que o seu registro fonético. É o caso de *aqui* (neste lugar) que foneticamente possui apenas três letras (a/k/i).

Percebe-se que o processo de ensinar a ler e a escrever exige do docente planejamento mental de forma a oferecer ao estudante as chaves para a decifração do código linguístico, inseparável das preocupações com o sentido das palavras e dos sons orais presentes na fala comum do povo. Como ensinava Freire a alfabetização começa com a *palavramundo* (neologismo criado pelo Educador) e, antes de ler a palavra, será importante ler a realidade social. “Antes da leitura da palavra será necessário fazer a leitura do mundo.”

A *palavramundo* é o vocábulo comum às pessoas e que nos remete à realidade das coisas concretas, vividas, histórico-sociais, sentidas e percebidas de modo direto. Nesse sentido, o processo de alfabetização de crianças bem como a de jovens e adultos segue a mesma linha processual: começar pelo conhecido, pelo próximo ao sujeito que aprende, pela *prática social* como diria o Professor Saviani (1992).

Retorne-se à aula de alfabetização de 1945 reproduzida de caderno escolar da época. O fulcro do processo de alfabetização era começar alfabetizar usando a expressão básica *vaca malhada*. Desde o início a mestra intencionalmente fazia a partição da expressão *va ca ma lha da*, pois a preocupação dominante era que os estudantes fixassem as sílabas. Lembrome, como se hoje fosse, do esforço notável da mestra Zocy para que a classe fosse capaz de ler e escrever as sílabas inerentes à expressão tomada como central. Nada de errado no trabalho insano da professora. Ela era coerente e persistente na sua tarefa seguindo de antemão determinado método de alfabetização. Em 1945, embora já se conhecessem as ideias de Freinet (1975) e o Grupo Escolar já utilizasse da *técnica da correspondência escolar* proposta pelo próprio Freinet e outros pedagogos de vanguarda, a mestra dos meus oito anos (que guardo de memória) não levou nenhum recurso didático que permitisse à classe pensar sobre o importante animal, verdadeira montanha de proteína, a produzir leite para muitos. Não vai nesta observação qualquer crítica ao trabalho pedagógico da professora. Seria desonesto apontar qualquer lacuna no trabalho docente ao utilizar os recursos pedagógicos atuais para desvalorizar uma prática passada. A professora fez o que pode dentro das circunstâncias históricas de então. Apenas registramos que nos idos de 1940 não se pensava numa *hora da conversa* quando os estudantes poderiam falar sobre as suas experiências com o animal vaca, quando se poderia enriquecer sobremaneira a prática pedagógica, quando muitos alunos da zona rural eram meus colegas de classe.

Hoje, na educação de jovens e adultos, seria possível retomar a expressão *A vaca malhada* e realizar um exercício de alfabetização. Uma fotografia, um cartaz, um vídeo poderia ser o ponto de partida da prática social de alfabetização. O cartaz com a imagem da vaca malhada seria o pretexto para obter textos para o momento da alfabetização. A *hora da conversa* daria certamente inúmeras palavras relacionadas ao animal *vaca*. Vejam as possibilidades didático-pedagógicas, mediante a análise do material a seguir:

A vaca malhada está molhada. Coitada!	a vaca a paca	A vaca malhada come capim. A vaca malhada come milho.
Ela está amuada, diante da palhada.	a faca a maca	A vaca malhada come alfafa. A vaca malhada come palha.
A vaca come o feno e a palha para matar a fome.	a macaca a jaca	A vaca malhada, coitada, está
No cocho há água, na tina um pouco de sal.	o jacá a saca o saco o soco	amuada, cansada e molhada, suada

O texto e os exercícios anteriores são hipóteses de trabalho para o professor-alfabetizador que, a rigor, deve aproveitar a experiência vivida do estudante e, mediante o diálogo com o aprendiz, formar frases com sentido envolvendo inúmeras situações de vida. Como não seria possível levar uma vaca para a classe ou conduzir os estudantes para um pasto com animais, é necessário usar meio vicário, o cartaz ou gravura, que retrate o animal em questão. Muito dificilmente teríamos condição de agir pedagogicamente como Freinet indo a uma ferraria para mostrar aos estudantes como se faz uma ferradura e como se ferra o cavalo. Hoje com os recursos midiáticos será possível tornar a realidade social mais presente nas situações de ensino e aprendizagem. O importante será centrar o ensino e a aprendizagem nas *práticas sociais*, como no exemplo anterior, que centra a atenção na criação de animais e no respectivo manuseio da criação. Mais algumas observações complementares serão necessárias. Eis algumas:

1. O texto poderá ser construído coletivamente, por partes, durante a semana, conforme o desempenho dos estudantes.
2. O texto será colocado na lousa na forma de letra de imprensa, tipo bastão, e embaixo sob a forma manuscrita de tal modo que o estudante perceba a identidade de escrita entre as duas formas de grafia dos vocábulos, sílabas e letras.
3. Deve haver bastante cuidado na escrita dos vocábulos na lousa. A letra do professor deverá ser pedagógica, clara, livre de floreios,

limpa no sentido do traçado de tal modo que, por exemplo, o *a* não se confunda com o *o*. Não se quer calígrafos, mas escrita legível, longe dos famigerados *garranchos*.

4. Com o tempo o(a) mestre(a) deverá dar preferência à escrita manuscrita com exercícios de leitura oral com letra impressa através de textos de livros.
5. A aula de leitura e escrita dever ser um *ato criativo coletivo*. Bom seria se o texto elaborado revelasse alguma poesia ou explorasse as rimas.
6. Ouso dizer, mais uma vez, que a alfabetização de qualidade tem que explorar as palavras ou vocábulos do contexto da criança. Não erram as professoras da pré-escola quando começam o trabalho de familiaridade com a língua materna explorando aquilo que de mais próximo tem a criança, o seu próprio nome, a cidade onde mora, o nome dos pais, o nome dos colegas, objetos do dia a dia e assim por diante. Nesse sentido, os ensinamentos de Paulo Freire são mais do que oportunos.
7. O desenho pedagógico ensinado nas escolas normais na década de 1950 seria muito útil ao professor para estabelecer diálogo proveitoso com a classe. Minha prática da alfabetização teve como auxiliar precioso o desenho de objetos, coisas e animais da vivência do aluno previamente planejados em caderno do professor.
8. Não se deve eliminar a leitura oral com a classe toda e por grupos e muito menos relegar a escrita, a segundo plano. O modelo é a lição passada na lousa pelo professor com exercícios particulares para suplantar dificuldades específicas em letras como *g* e *j*, *s* e *b*, *o* e *a*, por exemplo. Sempre que possível evidenciar os casos de uso obrigatório da letra maiúscula em nomes próprios, nomes de pessoas, países e no começo de frases.

Como referenciar este texto

VALE, José Misael Ferreira do. O ensino e a aprendizagem da língua materna pelas crianças, jovens e adultos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL [UAB]; PREFEITURA DE SÃO PAULO [PMSP] (Org.). *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017. v. 1. (Texto complementar 2, Conteúdos e didática de alfabetização, disciplina 13, Livro 3).

REFERÊNCIAS

FREINET, C. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

MARTINET, A. A dupla articulação da linguagem. In: *La Linguistique Synchronique*. Paris: P.U.F, 1965.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1963.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1992.

Bibliografia consultada

FERREIRA DO VALE, J. M. Breves anotações sobre a prática alfabetizadora. *Nuances*, Presidente Prudente, v. IV, p. 57-59, setembro/1998.

FERREIRA DO VALE, J. M. Ensino e Gnosilogia na obra pedagógica de Paulo Freire. *Ciência Geográfica*, Bauru, p. 62-66, maio/agosto 1998.

FERREIRA DO VALE, J. M. A Pedagogia de Paulo Freire: a busca de unidade de pensamento e ação. In: *Pensando a Educação: ensaios sobre a formação do Professor e a política educacional*. São Paulo: Editora da UNESP, 1989. p. 41-46.

FERREIRA DO VALE, J. M. Construindo a escola: o desafio continua... *Ciência Geográfica*, Bauru, p. 43-49, abril 1997.

FERREIRA DO VALE, J. M. Teoria da educação e currículo escolar na era da digitalização e convergência dos meios de comunicação. *Ciência Geográfica*, Bauru, p. 245-267, janeiro/dezembro 2012.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREINET, C.; SALENGROS, R. *Modernizar a escola*. Lisboa: Distribuidora Nacional de Livros, 1977.

MARQUES DA SILVA, A. (Coord.). *Aspectos importantes da aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Governo do Estado, Secretaria da Educação, Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Departamento do Ensino Básico, 1972.

SOUZA, Á. J. *Geografia Lingüística: dominação e liberdade*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.