

## **Sistema didáctico y ense anza de gramática en los a os iniciales de la escolarizaci n**

**Adriana Dickel**

Universidade de Passo Fundo/Programa de Pós-Gradua o em Educa o – Mestrado/BRASIL  
CAPES – Coordena o de Aperfei amento de Pessoal de Nível Superior/BRASIL

---

O trabalho a ser exposto consiste em uma análise de dados parciais de um projeto de pesquisa desenvolvido pela pesquisadora junto a um grupo de professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), integrado a um projeto de reformula o curricular que atinge o ensino de Língua Portuguesa.

Serão expostos sucintamente a justificativa e a problemática, os pressupostos teórico-metodológicos e a metodologia de pesquisa que d o formato   investiga o. Após, alguns indicadores de análise que se pode extrair do material coletado até o momento.

Os debates sobre o distanciamento entre as práticas pedagógicas e os referenciais teórico-metodológicos veiculados pelas pesquisas acad micas se mant m atuais. Ao mesmo tempo, cresce o número de produ es que colocam num mesmo espaço professores e pesquisadores no intuito de desenvolver a área da produ o didática, embasando-se em estudos que possibilitem a tematiza o da prática pedagógica e das teorias não necessariamente elaboradas com vistas a atingir essa esfera de atua o.

Considerando que:

- os estudos ling sticos têm elaborado referenciais que favorecem as atividades de reflexão sobre/com a língua, em suas múltiplas dimensões – fonológica, sint tica, textual, discursiva;
- não necessariamente tais estudos enfocam a transposi o didática a ser realizada quando objetos ou fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa;
- os referenciais curriculares nacionais, em especial na área de Língua Portuguesa, enunciam abordagens atualizadas na área dos estudos da linguagem, do texto, do discurso e da gramática;
- a aquisi o da escrita   um exercício de metalinguagem fundamental para a amplia o da consciência acerca de seu próprio funcionamento e que o conhecimento da escrita *“não envolve apenas a intera o da criança com o objeto escrito, mas sobretudo   mediada por uma intensa intera o com o adulto”*, que lhe serve como “modelo” e também como “andaime” para as suas constru es (KATO; MOREIRA; TARALLO, 1998, p. 47);

- a potencialidade metalinguística que a linguagem encerra amplia sobremaneira as possibilidades de uso dessa ferramenta cultural, além de influir no desenvolvimento de determinadas capacidades mentais que caracterizam a inteligência do sujeito ocidental escolarizado (COOK-GUMPERZ, 1991);
- a leitura e a escritura têm sido objeto dos exames de desempenho (PISA, SAEB, SAERS) e os resultados obtidos remetem a um quadro preocupante: as crianças estão na escola, mas aprendendo muito pouco a usar a linguagem escrita em situações que lhes exijam tal conhecimento;
  
- muitas crianças, principalmente de camadas empobrecidas da população, mesmo tendo acesso   escola, são vítimas de um *fracasso adiado* ou da *internalização da exclusão* (FREITAS, 2002): acumulam “não-aprendizagens” que, gradativamente, tornam-se obstáculos dificeis de serem superados, ocasionando um represamento, não somente no processo de escolarização, mas fundamentalmente na apropriação de conhecimentos que   escola cabe desenvolver (SAMPAIO, 2004);
  
- a maior parte das práticas pedagógicas   herdeira da tradição escolar   qual tiveram acesso os professores;
  
- essa tradição em muito pouco coaduna com os referenciais que orientam (ou desejam orientar) o ensino da língua na atualidade;
  
- os professores, portanto, estão sendo instados a ensinar de um modo através do qual não aprenderam e cujas referências práticas são oferecidas, geralmente, de modo fragmentado e superficial em cursos de curta duração, sem compromisso com os enfrentamentos que precisam ser produzidos pelo professor no cotidiano escolar e com seus conhecimentos prévios;
  
- pesquisas na área de formação de professores apontam para a produtividade da reflexão sobre a prática e sobre o próprio conhecimento como estratégia metodológica de inovação pedagógica, de capacitação docente e qualificação da aprendizagem dos estudantes, algumas questões estão postas para esta investigação: Quais e como podem ser transpostas para o currículo as aquisições teórico-metodológicas provenientes, neste caso, dos estudos sobre a linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa?
  
- Em que medida e de que forma os espaços coletivos de aprendizagem – a aula e as sessões de estudos entre professoras – pode vir a ser um espaço de alargamento das possibilidades dos sujeitos tendo em vista o alcance da consciência da existência e do funcionamento da escrita como forma de linguagem e objeto cultural? Que interações, em cada contexto, são eficazes no sentido de atingir tal objetivo?

Tais questões são tratadas com base no pressuposto de que o papel dos profissionais e dos pesquisadores em educação  , no campo do ensino da língua materna, analisar em que medida e de que forma os produtos decorrentes de distintas investigações podem contribuir para o esclarecimento do processo pedagógico mediado por interações com adultos, que objetiva o aprendizado da língua e de suas diferentes formas de constituição (escrita ou oralidade).

Nesse sentido e em diálogo com as formulações segundo as quais:

- nas periferias urbanas, onde a infância encontra-se desassistida e   mercê de todo o tipo de violência, a escola não   somente responsável pelo aprendizado da escrita, mas por atribuir-lhe um valor funcional sem o qual o aprendiz não reconhece o seu objeto de conhecimento;

- a propriedade da linguagem que lhe permite referir-se a si mesma caracteriza a atividade metalinguística, em meio à qual o sujeito volta a sua atenção para aspectos formais da linguagem, tanto para sua dimensão fonológica, morfológica, sintática (ao que poderíamos acrescentar textual), transformando-a em objeto de conhecimento (TEBEROSKY, 1994);
- aprender a representação da língua escrita é ter “acesso a um uso da língua no qual devem prevalecer as qualidades formais e culturais que não aparecem na ‘língua de todos os dias’” (CLAIRE-BENVENISTE, 2004, p. 26). Nesse processo, a criança precisa passar de um “saber-fazer com a linguagem” para um “pensar sobre a linguagem”, o que implica a transformação da linguagem de um objeto de uso em um objeto de pensamento, “graus variáveis de objetivação e de fragmentação da fala, diferentes do que operam na comunicação oral”, e certo nível de conceitualização (FERREIRO, 2004, p. 153-4);
- as manifestações da linguagem verbal – ler, escrever, ouvir e falar – ocorrem em situações de interação social que requerem dos sujeitos ações de linguagem que, através do tema veiculado, da estrutura respeitada, das marcas linguísticas utilizadas e do modo como permitem a participação dos interlocutores, respondem a intencionalidades atribuídas pelos sujeitos implicados no processo de sua elaboração (BRONCKART, 1999);
- diferentes capacidades intelectuais se realizam nos diversos gêneros de textos, colocando-os numa situação privilegiada na promoção de situações didático-pedagógicas voltadas ao desenvolvimento sócio-cognitivo dos aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004);
- a tematização de gêneros textuais permite a explicitação das propriedades que os distinguem entre si e a observância das propriedades das modalidades da linguagem verbal das quais os sujeitos devem se apropriar nos processos de reflexão sobre a língua (NEMIROVSKY, 2002; COSTA VAL, 2006); o projeto de pesquisa “O conhecimento sobre a língua portuguesa emergente nas relações entre crianças de anos iniciais do ensino fundamental e os seus professores: a intervenção como um processo formativo” tem na produção didática sobre o ensino da língua o seu campo de estudo e na presença do professor um parceiro, interlocutor e produtor de conhecimentos.

Seu universo se assenta na implantação de uma proposta curricular, elaborada para o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização por professores do interior do Rio Grande do Sul/Brasil, em um processo de formação continuada.

Como assessora nesse trabalho, centrei o estudo em dois eixos: a necessidade de fazer com que a língua nas suas situações de uso entrasse para dentro das salas de aula e que a língua se tornasse objeto de estudo, de descobertas e de aprimoramento da capacidade de entender e interagir com o mundo. Auxiliaram nesse percurso autores da Didática da Linguagem – J. Jolibert, M. Nemirovsky, B. Schneuwly, J. Dolz, A. Camps, entre outros –, e estudos vinculados à Linguística Textual e à Psicolinguística, em especial.

Uma das grandes tensões ao se trabalhar com planificação curricular é como equacionar os problemas de seqüenciação e progressão. Nesse sentido, o desenho curricular tratou de estabelecer focos de aprofundamento ao longo dos anos iniciais em duas direções: gêneros de textos e conhecimentos gramaticais. Estão postos no currículo alguns gêneros que a cada ano serão objeto de estudo por parte de alunos e professores e de seqüências didáticas que tenham em vista explorar as estratégias de leitura demandadas por esses gêneros e os conhecimentos sobre a escrita e sobre o gênero, ele mesmo, necessários a sua composição. Ao mesmo tempo, ou melhor simultaneamente, foram cercados alguns conteúdos gramaticais (incluindo ortografia) cujo domínio se faz necessário a um egresso dos anos iniciais do ensino fundamental. Tais conteúdos foram organizados a partir

da problemática interna da disciplina de ling stica – desde a fonética até o discurso, passando pela semântica e sintaxe. D -se ênfase, fundamentalmente:

- Nos dois primeiros anos, ao processo inicial de alfabetiza o – a rela o grafema- fonema, entre outras propriedades rudimentares da escrita, tais como espaçamento, translinea o, direcionalidade às classes gramaticais cuja percep o concorre para efeitos de sentido importantes para a conquista de níveis de textualidade avançados – tais como pronomes, artigos, verbo, referencia o (advérbio, adjuntos), substitui o lexical, etc.
- a outros elementos de coesão e coerência textuais, tais como progressão rem tica, continuidade temática, contradi es enunciativas, de mundo, etc.
-   pontua o, numa escala de dificuldade crescente, (condicionada pela complexidade oracional às quais os alunos vão sendo expostos em virtude dos gêneros de textos)
-   ortografia: primeiramente ênfase em dificuldades de primeira ordem, depois de segunda ordem e por fim de terceira ordem (Lemle)

Com isso, pretende-se assegurar algo que em nosso entendimento se assemelha ao que Bruner entende por currículo em espiral, isto  , trabalha-se em todos os anos com conhecimentos complexos sobre a língua e suas formas de uso e de organiza o (isso   assegurado pelos gêneros de texto). Ao mesmo tempo, que se enfocam determinados conteúdos com vistas a aprofundá-los e sistematizá-los de modo que se convertam em ferramentas para resolver problemas na ordem da leitura e da escrita de textos.

Com certeza, não se trata de uma proposta com um nível de elabora o muito profundo, mas uma síntese possível entre os conhecimentos disponíveis e as negocia es que se fizeram ao longo do processo de forma o. Questões relativas a sua implementa o se colocam então na ordem do dia. Isso posto, desenvolvo uma pesquisa de caráter etnográfico longitudinal que prevê sessões de estudos com professoras, observa o do ambiente natural de sala de aula e realiza o de entrevistas focais e atividades clínicas, em uma escola da rede municipal terá a implementa o da proposta acompanhada durante quatro anos (2008/2011), em classes de 1  a 5  ano do Ensino Fundamental. Nas sessões de estudos, dedicamos tempo ao estudo de materiais bibliográficos, às questões ling sticas implicadas na elabora o de uma SD ou na explora o de um determinado conteúdo gramatical.

São duas as questões investigadas até o momento:

- Quais e como podem ser transpostas para o currículo as aquisi es teórico-metodológicas provenientes, neste caso, dos estudos sobre a linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa?
- Em que medida e de que forma os espaços coletivos de aprendizagem podem vir a ser espaços de alargamento das possibilidades dos sujeitos tendo em vista o alcance da consciência do funcionamento da escrita como forma de linguagem e objeto cultural e que intera es, em cada contexto, são eficazes no sentido de atingir tal objetivo?
- Alguns indicadores podem ser extraídos do trabalho realizado até o momento, a saber: os docentes implicados no processo de investiga o-a o requerem sistematicamente interven es que elucidem conteúdos ling sticos. Isto  , não trazem disponíveis conceitos gramaticais que os ajudem na elabora o de atividades didáticas que levem   reflexão ling stica por parte dos alunos. Isso pode significar duas coisas: ou que o modo através do qual trabalharam esses conteúdos enquanto alunos não foi eficaz (crítica ao ensino tradicional, cópia, ditado, exercícios de siga o modelo e de identificar) ou não os trabalharam – fazem parte de uma gera o em que o estudo da gramática e da ortografia, em muitos setores docentes, era discriminado e taxado como conservador e tradicional.

- No trabalho de pesquisa há que se reservar um tempo para a reflexão sobre a língua como condi o para o planejamento de a es didácticas que repercutam sobre o conhecimento prévio não somente de alunos mas também dos próprios professores. Nesse sentido, ganha espaço alem dos conteúdos gramaticais as situa es enunciativas das quais emergem diferentes gêneros de textos com diferentes estruturas, propriedades estilísticas e lexicais, entre outros.

Nas sessões são abordadas as propriedades dos gêneros de textos (orais e escritos), as propriedades do sistema de escrita e da linguagem oral e as seq ncias didácticas (SD) como modo de organiza o da aula. Para análise são trazidos estudiosos da Did ctica da Linguagem – J. Jolibert, M. Nemirovsky, B. Schneuwly, J. Dolz, R. Rojo, A. Camps, entre outros –, alem de estudos como os vinculados   Linguística Textual e   Psicolingu stica, as seq ncias didácticas propostas e desenvolvidas pelas professoras e as produ es das crianças.

Los resultados preliminares permiten afirmar que: el aprendizaje escolar de la lengua comporta no solamente la ampliación y la extensión de los conocimientos ling sticos dominados por los hablantes, pero también un distanciamiento de la lengua, que demanda una objetivación mediada por niveles de conocimientos metaling sticos accionados por maestros y estudiantes en el curso de las clases; por tanto, es necesario que los niños aprendan que la lengua es un objeto que se puede manipular, sobre la que se puede hablar, y que es necesario tener conocimientos explícitos sobre ella, a fin que las elecciones ling sticas sean adecuadas a las diferentes situaciones comunicativas; existen diferentes modos de manifestación de la consciencia y de la actividad metaling stica – desde la actividad implícita y regulatoria, hasta la actividad explícita o manifiesta con la ayuda del lenguaje común, del lenguaje especializado o del metalenguaje – que pueden ser exploradas mediante secuencias didácticas, dependiendo de las situaciones y de los aspectos del lenguaje o del discurso que se quisiera tener como referente en el proceso de enseñanza; el maestro es un trabajador que en su práctica produce conocimientos sobre el proceso pedagógico, los cuales intervienen en su relación con los niños y con los contenidos de la enseñanza; la actividad docente es una actividad intelectual para la cual convergen conocimientos de diferentes orígenes y que deben, en la producción didáctica, ser objeto de reflexión explícita; la investigación educacional vinculada a la producción didáctica necesita de colaboración activa de los docentes para producir conocimientos sobre la docencia y sobre como los conocimientos científicos se articulan con los demás saberes activados en el planeamiento y en el aula concretamente; la articulación entre el mundo académico y el mundo de la escuela es necesaria para la búsqueda compartida de soluciones para los problemas educacionales, principalmente junto a los sectores marginados. En el curso de la escolaridad obligatoria, el aprendiz no solamente tiene que indagar (analizar, escrutar) la lengua como objeto de estudio, usando la propia lengua, sino también proveerse de un equipo que lo apoye en el uso cada vez más sofisticado de esa lengua. Para eso, los estudios del sistema didáctico, como un espacio de intervención didáctica en los procesos de apropiación de conocimientos sobre el lenguaje y como un campo del cual se obtienen importantes informaciones sobre lo que piensan estudiantes y maestros sobre tal objeto y, específicamente, sobre aspectos de la gramática de la lengua portuguesa en suya modalidad escrita son fundamentales. En la investigación educativa, la producción de estudios en el área de Did ctica, en nuestro caso, de la Did ctica de la Lengua, al vincular investigaciones sobre los procesos de construcción de conocimientos con los procesos didáctico-pedagógicos realizados en ambientes formales de aprendizaje, constituyese una condi n necesaria, a pesar de no suficiente, para un enfrentamiento efectivo de los problemas de aprendizaje evidenciados en las escuelas y de aquellos relacionados a los currículos en acción en las escuelas y en los programas de formación inicial y continuada de profesores.

### **Bibliografia**

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

- CAMPS, A. (Coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión; investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Barcelona: Graó, 2001.
- CAMPS, A. Introducción: La didáctica de las lenguas, un complejo espacio de investigación. In: CAMPS, A. et al. *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, 2006b. p. 11-23.
- CAMPS, A. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006a.
- CAMPS, A. Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. *Lenguaje y textos*, 15: 37-50, 2000.
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; MILIAN, M. Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. ARTICLES de Didàctica de la Llengua, 11, 13-28, 1997.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.). *Secuencias didáticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 2006c.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar e ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E. (Org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80, Campinas, Set. 2002.
- KATO, M.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. *Estudos em alfabetização; retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolingüística*. Campinas, SP : Pontes; Juiz de Fora, MG : EDUFJF, 1998.
- NEMIROVSKY, M. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- SAMPAIO, M. das M. F. *Um gosto amargo de escola*. São Paulo: Iglu, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- ZAYAS, F. Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. SERRANO, A. J.; MARTÍNEZ, J.E. (eds.). *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, 1997. p. 211-240.