O ENSINO DA GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: QUE REFLEXÕES AS CRIANÇAS FAZEM SOBRE O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA?

Mariana Corrêa de Paula

Rosangela Hanel Dias

Resumo: Este artigo terá o propósito de discutir o ensino da gramática nos anos iniciais de escolarização. Nesse sentido, analisaremos as reflexões que crianças de 4° ano fazem sobre a língua que estão a estudar na escola. Para tanto, trabalharemos com o conceito de gramática implícita e gramática explícita e as implicações disso na aprendizagem da língua. A seguir, traremos alguns desdobramentos pedagógicos no que se refere à aprendizagem, especificamente sobre a análise e reflexão sobre a língua, levando em conta a importância de realizar uma reflexão metalinguística, ou seja, a necessidade de a criança tomar consciência do uso que faz da língua.

Palavras-chave: Ensino. Gramática. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua, principalmente nos anos iniciais de escolarização, tem sido motivo de preocupação de muitos professores e estudiosos da língua. Oferecer um ensino de qualidade é o que desejam aqueles que se envolvem com os processos de ensino e aprendizagem. Queremos que, ao final da Educação Básica, os alunos sejam capazes de usar alíngua de forma eficiente nos diversos contextos em que se inserem.

Aprender a ler e a escrever é um dos acontecimentos mais importantes dos primeiros anos da escola e, por durante muitos anos, vai se constituir o único objetivo da escola (CAMPS, 1988). Nessa mesma perspectiva, Neves (2012) afirma que a "escola não pode criar no aluno a falsa ideia e estéril noção de que falar e escrever não tem nada a ver com a gramática"(p.192). Para Perini (2010), a gramática deve ser entendida como uma ciência e, portanto, deve ser explorada e analisada como tal. Frisa também o autor que a gramática, enquanto ciência, deve fazer parte da formação científica dos alunos, o que é, atualmente, indispensável para a vida em sociedade.

Nesse contexto, Antunes (2003) destaca que a gramática na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, está incluída nas situações comuns de interação verbal.

Segundo a autora,

> a gramática não entra em nossa atividade verbal dependendo do nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua. Daí que explorando os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática da língua. Não há, pois razão para que se conceda a primazia ao estudo das classes gramaticais isoladas, de suas nomenclaturas e classificações. (ANTUNES, 2003, p.119)

Por isso, nossa posição é de que as crianças devem manipular a língua que usam, desde os primeiros anos do ensino fundamental. É preciso que as crianças passem a observar o funcionamento da ferramenta mais importante de comunicação, de conhecimento e de interação social de que dispõe: a sua língua. Segundo Camps (1988), a língua constitui um dos motores mais importantes para o desenvolvimento intelectual. Além disso, é meio privilegiado para o pensamento verbal e para o raciocínio, sendo, portanto, o veículo mais importante para a transmissão cultural.

Neves (2003, p.18) considera que a escola é reconhecidamente o espaço institucional mantido para a orientação do "bom uso linguístico" e que, portanto, cabe a ela ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre o uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicação de gramática.

A percepção de gramática que assumimos aqui está baseada nas abordagens feitas por Camps (1988), nos estudos que desenvolve sobre a didática da língua. Por isso, destacamos que a gramática não deve ser entendida como uma atividade isolada, descontextualizada e mecânica, mas como um eixo estruturante de todo o ensino da língua. Por isso, apresentar a gramática às crianças, de forma que a compreendam como parte integrante do texto oral e escrito, possibilita a compreensão e a reflexão sobre as suas situações reais de uso.

Nesse sentido, de acordo com Camps (1988), entende-se por gramática não só a reflexão sobre a estrutura, mas também o uso destas estruturas. Para as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental é importante abordar principalmente o uso e o domínio das estruturas linguísticas e, progressivamente, avançar na observação das relações e na sistematização dessas relações.

Sabemos também que as crianças, ao entrarem na escola, já conhecem muitas coisas sobre a língua da qual fazem uso. São capazes de refletir e formular hipóteses sobre a língua, ou seja, já possuem uma gramática implícita. De acordo com Camps (1998), a criança que entra na escola, por volta dos cinco anos, não aprendeu tudo dos mecanismos básicos da

língua, mas possui um conhecimento implícito considerável que completará nos primeiros anos de escolaridade.

Com o objetivo de encontrarmos algumas proposições para essas inquietações e também com o intuito de analisar o que as crianças dizem sobre a língua da qual fazem uso, apresentaremos parte de um estudo desenvolvido com crianças de 4° ano de uma escola pública. A análise que faremos, neste texto, trata-se de um recorte de uma pesquisa, desenvolvida a fim de compreender quais os conhecimentos sobre a língua escrita as crianças nos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental dispõem. Este projeto tem por objetivo compreender os processos discursivos promovidos pela dinâmica da sala de aula, com vistas à exploração, à análise e à elaboração de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Foram foco de envolvimento das pesquisadoras três escolas das redes públicas de uma das cidadesrelacionadas ao projeto, duas escolas da rede estadual e uma da rede municipal. Na primeira, permanecemos durante 14 aulas, totalizando 32 horas. Na segunda, foram assistidas a 14 aulas, num total de 28 horas. Na terceira, foram assistidas a 14 aulas, totalizando 36 horas. Destacamos que o grupo de pesquisa tem buscado uma forma de exposição que seja respeitosa da peculiaridade dos dados que produz e tem encontrado na elaboração de *episódios*uma alternativa convergente para seus propósitos.

Selecionamos alguns excertos dos episódios que trazem as reflexões que as crianças fazem sobre a língua, em especial apresentammomentos de aulas em que estão estudando classes gramaticais, particularmente o substantivo. A turma na qual foi realizada a pesquisa é uma turma de 4° ano de uma escola estadual, situada em um município no norte do estado do Rio Grande do Sul. É composta por 17 alunos, 11 meninos e 6 meninas. As aulas foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas. Também foi utilizado um diário de campo para melhor acompanharmos o contexto das aulas. Ressaltamos que os dados foram coletados no período de 03 a 21 de novembro de 2014.

A exposição deste texto seguirá organizada em dois momentos. Primeiramente trabalharemos com os conceitos de gramática implícita, gramática explícita, conhecimentos metalinguísticos e o ensino da gramática na escola. A seguir traremos as reflexões que as crianças realizam a respeito dos conteúdos gramaticais que são apresentados a elas. Ao final, apresentaremos alguns desdobramentos pedagógicos que dizem respeito ao ensino da língua, em especial ao tratamento que a escola precisa dar ao ensino da gramática nos anos iniciais do

ensino fundamental. As abordagens que serão apresentadas estão fundamentadas, especialmente, nas contribuições de Anna CampsMundó.

1. O ensino da gramática na escola: a gramática implícita e explícita

O ensino da gramática na escola tem sido motivo para muitas polêmicas. Perguntas como: é necessário ensinar gramática? Como devemos ensiná-la? O que significa gramática? O que significa aprender gramática? Perguntas sobre a necessidade ou não de ensinar gramática e sobre a importância das relações que devem ser estabelecidas entre os conteúdos sintáticos, semânticos, morfológicos e a aprendizagem da escrita e da oralidade têm ocupado boa parte das reflexões que se faz sobre o ensino da língua. São questões relevantes e que exigem ainda muitos estudos.

Do nosso ponto de vista, no entanto, uma das questões fundamentais e que tem nos inquietado é: o que as crianças dizem sobre a língua, ou seja, que conhecimentos possuem sobre ela e como a escola, a partir disso, pode ajudá-las nesse processo de construção de conhecimentos linguísticos e no uso consciente da língua?

Entendemos que utilizar a língua conscientemente permite a criança conhecer, não somente a língua, mas o universo cultural do qual faz parte com maior capacidade de apreensão. Para Bruner, *"o pensamento é moldado pela língua na qual é formulado e/ou expresso" nessa perspectiva a língua é um fator de restrição cultural, uma vez que realizamos nossas operações mentais por meio de sistemas simbólicos (2001, p.27).*

Bruner aponta também que quanto menor for a consciência no que se refere à língua maiores são as restrições culturais, à medida que os limites impostos pela língua são expandidos aumentamos nossa "consciência linguística" (2001, p.28). Às práticas educativas cabe desenvolver o processo de aprendizagem, promovendo a prática do "pensar sobre o pensar", a metacognição.

No 4º ano do ensino fundamental, a criança opera com um instrumento que já possuí: a língua. Partindo desse pressuposto, cabe à escola converter esse instrumento em objeto de estudo, permitindo à criança manipular, utilizar e transpor esse conhecimento de tal forma que os saberes implícitos sobre o funcionamento da língua constituam-se em saberes explícitos (CAMPS, 2000).

Com base no que diz Vigotski (CAMPS, 1988), entendemos que a palavra é um fenômeno do pensamento, sendo que o pensamento se materializa na linguagem. Assim, segundo Camps (1988), a fala não está apenas relacionada ao pensamento como também é iluminada por ele, ou seja, a fala acontece devido ao pensamento.

Nas palavras de Vigotski:

> El significat de laparaula és um fenômeno delpensamententant que aquestestàencarnat em elllenguatge, i de la parla , nomes em tant que estigui relacionada ambelpensament i iluminada per ell (Vigotski, 1977, p.159 APUD Camps, 1988, p.24).

Para Camps (1988), a relação entre a fala e o pensamento não é estática, mas é um processo dinâmico, é um contínuo ir e vir: do pensamento para a palavra e da palavra ao pensamento. Essa relação entre pensamento e linguagem sofre mudanças que podem ser consideradas com o desenvolvimento em um sentido funcional. Nas palavras de Camps: *"A partir delmoment em quèapareixlarepresentació simbólica já no será possible de parlar de desenvolupamentdissociatdelllenguatge"(1988, p. 24).*

Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo já nos mostraram que as crianças em idade escolar, especialmente, dos anos iniciais do ensino fundamental, entre sete e doze anos, vão se tornando cada vez mais capazes de descentrar-se e realizar operações intelectuais, porém sempre a partir da realidade.O que parece, segundo Camps (1998), é que a educação linguística favorece o desenvolvimento das operações intelectuais e a capacidade de se comunicar.

Nesse contexto, Ana Camps (1988) destaca também que a aprendizagem da língua não se dá por imitação das formas que as crianças vão acumulando, mas sim pelas reestruturações progressivas do sistema linguístico da criança. Nesse sentido, vale frisar que o motor desse processo de aprendizagem da língua são as necessidades de comunicação e de adaptação ao meio, bem como a progressiva capacidade de descentralização da criança a respeito da situação imediata.

Destacamos também que as crianças que fazem parte do estudo que apresentamos estão, segundo Piaget, no período das "operações concretas", o que significa dizer, em relação aos conhecimentos linguísticos, que "a criança desta idade opera em dados reais e fornece os elementos de linguagem já internalizados e pode ser utilizado para agir sobre a realidade" (CAMPS, 1998, p.100). Partindo desse pressuposto, compreendemos que a criança é capaz

de operar instrumentos linguísticos que possui, construindo ampliações ou refutações das construções gramaticais implícitas construídas anteriormente.

Camps (2000) define gramática implícita como o conjunto de ferramentas linguísticas que a criança mobiliza/utiliza de forma inconsciente, ou seja, as articulações em que a criança demonstra competência linguística.A gramática explícita, por sua vez, refere-se ao uso dessa competência linguística e a manifestação/verbalização desses saberes. Então, transformar saberes implícitos em explícitos é uma das funções do estudo da língua nos anos iniciais.

Podemos dizer, ainda, que o conhecimento implícito é aquele que conseguimos manipular/movimentar mentalmente, mas que não é estruturado a tal ponto de ser possível explicá-lo aos outros. Por outro lado, o conhecimento explícito é o conhecimento que conseguimos verbalizar, ou, conforme aponta Bruner (2001), "externalizar", tornar palpável; um conhecimento que possa ser observado pelos outros. Bruner considera importante a externalização dos conhecimentos construídos, como uma forma de tornar o conhecimento palpável porque "a externalização produz um registro de nossos esforços mentais, um registro que fica "fora de nós", e não vagamente na "memória" (2001. p.31). Portanto, pode ser concebido, pela escola, como um objeto de estudo.

Nessa discussão, cabe ressaltar ainda a importância do desenvolvimento da capacidade metalinguística. Para Camps (2000) a interação entre alunos e professores é um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento dessa capacidade. Capacidade, essa, entendida como a que permite tornar a língua um objeto de observação e análise. Segundo a autora, essa capacidade se fundamenta no uso reflexivo e poderá instalar o uso de uma metalinguagem e de conhecimentos sistemáticos sobre o funcionamento da língua.

Assim, a metalinguística está relacionada aos estudos da língua e que tem como objeto de análise a própria língua. É considerada como um caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. As reflexões metalinguísticas apresentam um trabalho analítico e reflexivo sobre o funcionamento da língua. São as atividades de observação da língua, segundo Camps (1988) que tornam possíveis o surgimento da função metalinguística e que estarão orientando para explicitar o conhecimento implícito que a criança já possui, por isso o uso deve preceder sempre a reflexão consciente.

Para Neves (2012) a metalinguagem é a linguagem do conhecimento e da apreciação da própria linguagem, a qual em si já representa o conhecimento e a apreciação do mundo. Para a autora, trata-se de tarefa complexa e é de esperar que a escola entenda que tem a

obrigação de fornecer aos estudantes a oportunidade dessa extraordinária experiência de linguagem que a reflexão possibilita. Assim, para Neves (2012) a atividade metalinguística é um instrumento metodológico que permite penetrar na complexidade da produção de sentido pela linguagem verbal e a escola precisa ser responsável por isso.

2. O que dizem as crianças sobre a língua: a gramática implícita e explícita

Com o intuito de refletir sobre o ensino de gramática e observar qual é a forma de aplicação/explicação dos conhecimentos gramaticais explicitado pelas crianças, além de procurar compreender como as crianças manipulam, em "situações programadas" (planejadas pelo professor), os conhecimentos implícitos, analisaremos alguns excertos que compõem o episódio relacionado ao trabalho com a classe gramatical substantivo.

Excerto 1

A professora propõe a correção do tema do dia anterior. Correção essa referente a um exercício extraído de um material didático chamado "Dia-a-dia do Professor". Trata-se de um exercício intitulado "roda dos substantivos". Enquanto a professora representa no quadro a figura da árvore e os códigos de correção, as crianças comentam entre elas as possíveis respostas do exercício, no entanto a professora pede silêncio.

Prof: xiiiiiii
As crianças falam baixinho (inaudível)
Prof: xiiiiii
Aluno 1: epiceno???
Aluno2: comum de dois né???
Aluno 3: Meu Deus !! não tem comum de dois!
Aluno 2 : tem comum de dois ...
Aluno3: Ah!! Sei lá !! A dentista o dentista... qual seria?
Aluno4 :Tem que ser mais de dois..... Taescrito !!! Maiiis de dois ....
Aluno 3: é só ver no caderno ! qué vê ohh!!!
Aluno 4 : maiiiisss!!!!
(...)Inaudivel
Prof: xiiii

O que se verifica nessa conversa é que as crianças iniciam a reflexão sobre a língua a partir dos conceitos que foram trabalhados em aula em dias anteriores. Elas estabelecem uma relação lógica entre os termos os seus significados. Quando a criança diz *"tem que ter mais de dois..., maiiis de dois"* ela aciona o conhecimento implícito que possui e tenta estabelecer uma relação com conhecimentos científicos, buscando para isso uma relação lógica, atribuindo um sentido entre o termo e o significado. A professora, por sua vez, não possibilita que a reflexão ocorra, pois pede o silêncio e passa a dar a explicação. Segundo

Camps(1988) é necessário que as crianças tenham espaços de reflexões, através de observações e levantamento de hipóteses sobre a língua.

Diante dos comentários das crianças, a professora toma a palavra e apontando para o desenho que fez no quadro, faz algumas retomadas do conteúdo trabalhado em dias anteriores.Parece que o saber encontra-se na professora e não nas reflexões que as crianças realizam. Isso fica explícito na conversa a seguir:

Prof: Comum de dois gêneros: lembram de ontem? Que é a mesma palavra que se refere tanto para o feminino como pra masculino, o que muda é a letrinha que vem antes: "a"ou "o". Ta ouvindo Luis?
Prof: Epiceno, é o que mesmo ??
Aluno 1: o macho e a fêmea
Prof: Muito bem! Quando se referir ao mesmo nome de animais. A gente tem que colocar "macho"ou "fêmea" do lado pra descobrir o que que é: por exemplo: a cobra macho, a cobra fêmea, ta?!
Prof: e Sobrecomum o que é ?
Aluno 2: A dentista, o dentista
Alunos: Nãooo!!
Aluno2: Esse é comum de dois
Prof: a dentista, o dentista é comum de dois gêneros, muda só o a ou o tá,
Aluno3:Presta atenção !!!
Prof: por exemplo: sobrecomum é aquela palavra que não muda e o que vem antes – o artigo – também não muda ta, nem a nem o ... por exemplo, "a criança" é tanto feminino como masculino.... ta, esse é sobrecomum ...
Prof ! A gente vai ter ainda vários ...(19:30)
Aluno4: Eu adorei isso!
Prof: várias revisões até chegar a última prova.
Aluno4: O criança (inaudível)

Outro elemento importante que aparece na fala da professora é a questão da avaliação dos conteúdos. Pois afirma *"varias revisões até chegar a última prova."* A preocupação da professora parece estar centrada na nota que terá de atribuir e não na construção do conhecimento. Após esta rápida explicação a professora dá início à correção das atividades no quadro. Alguns estudantes disseram que a atividade "*é muito fácil, é só olhar no caderno"*, no entanto, apresentaram alguns erros (um aluno classificou "o estudante" como sobrecomum, outro classificou "o dentista" como sobrecomum, "a pessoa" como comum de dois).

Prof: Quem parou foi o Mateus, né? Então vai começar pelo Luis.
(...)
Prof: A baleia macho ??? Epiceno , comum de dois ou sobrecomum?
Aluno 1: É muito fácil é só olhar no caderno .
Prof: Muito fácil! Acertou né! Epiceno
Aluno 2: é só, olhar no caderno .
Prof: Samuel, é muito fácil !
Prof : leia a palavra , Samuel!
Samuel: "criança"(está escrito "a criança ")
Prof : "a criança "
Aluno: é comum de dois! Eu acho!
Aluno: Queee???
Prof: Não! Comum de dois é aquele que muda a letrinha na frente.

Aluno :sobrecomuummmm!!
Prof: Existe “o criança “?
Aluno: sobrecomum
Aluno: A criança, o criança
Aluno: o criança
Aluno : oh, criança!! vem aqui !!!

Quando as crianças afirmam, por exemplo,*“ é muito fácil é só olhar no caderno”, “é só olhar no caderno”* o que nos parece é que não é exigido delas uma reflexão sistemática para a construção dos conhecimentos linguísticos, uma vez que estão apoiadas a uma modelo rígido de classificação para os conceitos. *“é só olhar no caderno”.* O que se verifica, de certo modo, é que não é necessário um nível de reflexão mais elaborado, pois as respostas estão postas no caderno, então basta olhar para acertar. A preocupação parece estar centrada na busca pela resposta certa, isso tanto para os alunos quanto para a professora, pois ela reforça o que dizem as crianças*“ Samuel, é muito fácil”.* As atividades que estabeleçam o mesmo nível de dificuldade não auxiliam as crianças no processo de aprendizagem e menos ainda na elaboração de novos conceitos científicos.

Quando Camps (1988) aborda a proposta do ensino da gramática baseada na observação, manipulação e produção faz justamente uma crítica à análise de conteúdos baseadas apenas em um modelo, ou como nós já conhecemos “siga o modelo”. Tal modelo de atividade leva a uma aprendizagem e gera um tipo de resposta que só pode ser utilizada para resolver situações como a do exemplo, ou seja, é um conhecimento não plicável em outras situações. Nessas situações não há a construção dos mecanismos necessários para ir além do que foi proposto em aula, Bruner aponta que “aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar, mas também permitir-nos, posteriormente, ir além de maneira mais fácil” (1976, p.15).

Outro momento bastante significativo é quando a professora solicita a correção da palavra “criança”. Essa conversa é muito reveladora no que se refere às análises que as crianças fazem, espontaneamente, com a língua, utilizando-se de conhecimentos implícitos que possuem. Quando a professora pergunta, por exemplo: *“existe o criança?”* alguns alunos passam a repetir *“o criança, a criança”,* procurando buscar uma resposta para a pergunta da professora. Neste momento, um aluno rapidamente constrói uma frase na qual o sentido da palavra muda, porque está inserida em outro contexto: *“Oh, criança !!!Vem aqui!!”.*

Essa frase desconstrói o conceito que está sendo trabalhado pela professora no que se refere à classificação do gênero dos substantivos. Ao elaborar essa frase, a criança dá uma prova concreta de que existe sim “oh!, criança”, porém em um outro contexto e a palavra

assumindo uma nova função . Nesta situação, a criança pensa sobre a língua para além da atividade proposta pela professora. A construção desta criança revela, ainda, o quanto nossa língua é complexa e que não existem conceitos rígidos. De acordo com a função que exercem em um determinado contexto, as palavras mudam de sentido e, portanto, de classificação.

Neves (2012) destaca que

> Como também ocorre em todas as áreas de organização que lidamos na vida, às classes de palavras correspondem funções. Aí, especialmente a linguagem mostra a sua complexidade, já que de modo algum cada classe tem uma única e determinada função, e de modo algum cada função é desempenhada por uma e determinada classe de palavras. Por isso mesmo, nem sempre não nítidos os limites entre uma e outra classe de palavras ou entre uma ou outra função, o que aliás, demonstra a maleabilidade da língua. Dedicar-se ao (re) conhecimento das entidades e das classes gramaticais representa penetrar no funcionamento de um sistema extremamente complexo e de unidades multifuncionais , que não se deixam fixar em conjuntos estanques , de limites absolutamente fixos. (NEVES, 2012, p.202)

Outro ponto importante a ser frisado nesse diálogo, é que mesmo intuitivamente as crianças fazem reflexões significativas do uso das palavras, ou seja, as crianças são capazes de observar, manipular e produzir sentidos com a língua que estão a aprender, independente das proposições feitas pelos professores.

O que leva ao professor não aproveitar a exploração dessa oportunidade de trabalho com a língua é que ela não é uma atividade proposta pelo docente. Observamos que as crianças utilizam a atividade proposta para além do objetivo para o qual ela foi observada. Dessa forma, o professor não torna-se um sujeito capaz de manipular esse conhecimento com as crianças, pois não estava "preparado" para tais questionamentos e não pode compreender os saberes expressos ali.

Outra crítica que se faz é o quanto o ensino da gramática é tratado de forma isolada, fora dos contextos reais de comunicação, é tratado com exercícios mecânicos e de memorização, não possibilitando a discussão das hipóteses que as crianças realizam sobre o funcionamento da língua e sobre as possibilidades de uso em diferentes situações.

Excerto 2

A professora segue a correção dos exercícios sobre o conteúdo a classe gramatical "substantivo". A atividade é a mesma descrita anteriormente.

Aluno 1: Paulo é muito fácil.
Aluno 2: é nome próprio, né!

Profª : Paulo é nome próprio, muito bem. Enzo, peixe.
Aluno 1: oh, professora (inaudível)?
Aluno 2: oh, Enzo, tu vai pesca hoje?
Aluno 3: vai home, madexa o piá!
Profª: Peixe é comum?
Turma: Sim.
Essa palavra tem três quadrinhos para responder, o Enzo no primeiro quadrinho classifica como "comum" e a professora indaga a turma se "peixe" é substantivo comum, a maioria responde que sim. No segundo quadrinho, o aluno classifica como "simples" e um colega em seguida diz "simples".No último quadrinho, Enzo classifica como derivado, alguns alunos da turma acenam verbalmente que acertaram. A professora interfere.
Profª: Não, espera aí, só um pouquinho. Peixe é comum ou não é?
Alguns alunos: É...
Profª: É simples ou não?
Alguns alunos: É...
Prof: E é derivado?
Aluno1: eu acho que é.
Aluno 2: não!
Aluno 3: eu acertei!
Alunos: (inaudível)
Prof: Senta que eu não te chamei ainda. ((A professora fala para o aluno que dará continuidade à correção))
Prof.: peixe é derivado? Derivado de quê?
Aluno1: de peixinho.
Prof. :Se ele não é derivado, ele é o quê?
Aluno 2: primitivo ((falou bem baixinho))
Alunos 3 e 4: Coletivo.((falam mais alto, sobrepondo a fala do aluno dois))
Prof.: primitivo.
Profª: Peixe é coletivo Daniel? Coletivo de alguma coisa?
Alguns alunos: (inaudível)
Prof.: (inaudível) é com "s"
Prof: Primitivo, a partir de peixe vem peixaria.
Alguns alunos: ah!
Aluno1: peixismo
Prof: peixismo?
Prof.: peixada."

Mesmo os professores insistindo no trabalho com a gramática de uma forma descontextualizada e através de exercícios de repetição e memorização, as crianças procuram contextualizar o que está sendo estudado. Fazem relações das palavras com os contextos que conhecem. Quando o aluno diz *"oh, Enzo, tu vai pesca hoje?"* está fazendo uma antecipação do que será tratado, já que a palavra seguinte é peixe; e não está apenas antecipando algo que será analisado, mas tentando situar as palavras em um determinado contexto. Para Camps (1988) o ensino da língua precisa ser contextualizado, onde haja uma necessidade real de comunicação, por isso a gramática precisa estar inserida em um contexto significativo, real e útil. A autora afirma ainda que, em todas as atividades é necessário, partir sempre de unidades significativas (o texto ou a frase), mesmo os exercícios sobre as partes das orações (nome, verbos, adjetivos) devem ser feitos a partir do funcionamento de dentro da frase e não como palavras ou peças sem conexão com os efeitos de expressão.

Ao perceber que a maioria das crianças concorda com a resposta de Enzo no que se refere à classificação de derivado para o substantivo peixe , a professora interrompe a

correção e questiona as crianças . No decorrer do diálogo, as crianças levantam algumas hipóteses sobre a classificação, mas permanecem em dúvida. A forma como a professora lança as perguntas, provoca nas crianças uma certa dúvida e isso as leva a buscar outra resposta – aquela que a professora deseja – a resposta certa. Ao tentar responder a pergunta da professora, uma das crianças elabora um novo termo *"peixismo."* Mais uma vez fica claro que as crianças estabelecem relações lógicas com conhecimentos já internalizados ou conhecimentos implícitos para atribuir sentido ao que estão estudando, uma vez que elas sabem que existem palavras que possuem esse mesma terminação *"ismo"*. Assim é possível para a criança usar esses sufixos em novas palavras. A professora não provoca intencionalmente a reflexão sobre a língua, mas as crianças aproveitam a situação criada para "jogar" com a língua e apresentam uma capacidade de reflexão morfológica importante.

Esse seria um momento significativo de a professora ocupar seu papel na construção dos conhecimentos explícitos e levantar hipóteses do uso do sufixo *"ismo"* nesta e em outras palavras e quais os significados que ele atribui às palavras. Quando a professora questiona a criança: *"peixismo"?* ela revela o equívoco que o aluno comete e imediatamente apresenta outra resposta:*"peixada".* Não é possível refletir sobre as hipóteses que as crianças constroem, pois a professora apresenta uma resposta, que considera a única possível, e não se apropria da fala da criança para pensar sobre o funcionamento da língua.

Tal postura, fomenta a ideia de que a criança deve responder da forma esperada pela professora e não da forma que compreende o conteúdo, já que só há uma resposta certa, independente da construção linguística por detrás dela. Em relação a isso, Bruner (1976) destaca que há dois tipos de aprendizagens, um que se refere às atividades que nos levam a executar ações semelhantes, e o outro, mais desejável que ocorra em relação à gramática, que consiste

> essencialmente, em aprender, de início, não uma habilidade, mas uma ideia geral, que pode servir de base para reconhecer problemas mais subsequentes como casos especiais da ideia adquirida. Esse tipo de transferência está no âmago do processo educativo - a contínua ampliação e aprofundamento do saber de ideias básicas e gerais. (1976, p.16)

Excerto 3

Durante a mesma manhã, após a correção da atividade anterior, a professora passa outro exercício no quadro, as crianças copiam e conversam.
(...)
Professora: *Grau normal, diminutivo*((falando e escrevendo no quadro))
Aluno1: *Aumentativo!*

Aluno2:*Aumentador.*
Professora: *É aumentativo.*
Aluno1:*Ohh! Acertei aumentativo!*
Aluno2: *Nossa...! Nossa!*
Aluna3*: Legal, fera… (inaudível)*
(...)
Aluno4: *Ah! Diminutivo eu já fiz isso! É bem fácil!*
Aluno5: *Eu também!*
Professora:*Muito fácil! Ninguém lembra disso.*
Aluno4: *Eu lembro.*
Alunos: *Cachorro, cachorrinho, cachorrão!*
Professora: *Tá não precisa falar, se não dai nem precisa fazer o exercício.*
Alguns alunos: *Bola, bolinha, bolão.*
Aluno4: *Casa, casinha, casarão.*
Aluno5:*Oh! O Daniel É um balão!*
(...)
Aluno4: Prô, isso não é coisa de primeiro ano?
Professora: É!
Aluno4: É o quê?
Professora: Todos os anos… pra lembrar.
Aluno5: Para de reclamar.
Professora: Tem coisa desse ano que a professora passou e vocês esqueceram, imagina coisas do primeiro ano.
Aluno5: É!
Aluno4: Ahh! É coisa fácil!
A*luno5: É um perigo/*
Aluno6: Oh! Prô passa fração depois!
Alunos: [falas simuntâneas]
Professora: Isso aqui é relembrar, tá pessoal.
[falas simuntâneas]
Professora: Xixx.
Entre as várias falas simultâneas que ocorrem entre as crianças, distinguem-se alguns enunciados.
Aluno4: janela e panela rima
Aluno5: janela, canela, panela ((cantarolando)).
Aluno6: Nossa, eu adoro isso!
Aluno5: Janela, panela, canela!
Professora: Xiii.
Alunos: ((risos)).
Professora: Eu vou tentar corrigir mais uma prova, vou tentar, se tiver silêncio. Se começarem a conversar de novo vou desistir, dai vão ficar sabendo só no dia da entrega do boletim.

As crianças demonstram ter "aprendido" a resolver as atividades, mesmo sem entender os conceitos envolvidos. É uma atividade de reprodução dos exemplos anteriores, as crianças não precisam refletir sobre o que é feito, precisam somente completar a atividade de modo satisfatório para a professora. Nesse caso, encontramos uma aprendizagem de ordem prática, na qual a criança precisa solucionar problemas semelhantes, utilizando sempre a mesma estratégia (BRUNER, 197).

Quando a professora diz: "*Tá não precisa falar, se não dai nem precisa fazer o exercício"* o que se verifica também é que a aula é vista como um encadeamento de exercícios e a concepção de que a atividade deve ser solitária. A professora não possibilita a reflexão , mas ainda assim as crianças fazem da atividade mais um momento para "brincar"com a língua: "*aumentativo - aumentador"*, "*cachorro, cachorrinho, cachorrão"*,

"*Oh! O Daniel é um balão", "janela e panela rima"; " janela, canela, panela", "janela, panela , canela".* Isso revela a capacidade de reflexão que as crianças já possuem sobre a língua, mas também a necessidade de o professor se apropriar dessas reflexões e avançar na elaboração de conhecimentos linguísticos.

Outra questão que fica explícita na fala das crianças é a repetição dos conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental. *"Prô, isso não é coisa de primeiro ano?" e a professora afirma que "Todos os anos... pra lembrar."; "Tem coisa desse ano que a professora passou e vocês esqueceram, imagina coisas do primeiro ano"*. O que se percebe é uma dificuldade por parte da escola em avançar nos conhecimentos linguísticos, não há uma progressão ou um planejamento no sentido de aprofundar os conteúdos e criar condições para avançar nos conhecimentos científicos. Frisa Camps (1988) que atividades gramaticais não devem ser esporádicas nem espontâneas, no sentido de não serem programadas. É necessário haver uma programação e procedimentos que prevejam uma progressão fundamentada e lógica.

Entendemos que as crianças precisam acessar muitas vezes um objeto de conhecimento, para que a cada nova experiência possa produzir novas ou mais profundas elaborações sobre sua constituição e seu funcionamento. Porém, se as crianças forem expostas a esse objeto sempre nas mesmas situações, dificilmente haverá um avanço. É nas novas situações que as crianças poderão colocar em confronto os conhecimentos que já têm do objeto, com vistas a desenvolver novas concepções e aprofundar os conhecimentos que possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que uma adequada formação linguística permite o desenvolvimento de uma adequada formação intelectual e cultural, por isso a escola deve oferecer experiências ricas e estimulantes no que diz respeito ao ensino da língua. Na escola, a criança deve utilizar conscientemente a língua para falar, raciocinar, explicar algo que não está presente; operar a língua como forma rela de comunicação.

Por isso, a língua precisa se converter em um objeto de estudo. Há de haver um processo de observação e manipulação que permita a criança passar de uma gramática implícita para uma consciência do funcionamento da língua e a uma posterior explicitação do modo de funcionamento, ou seja, a uma gramática explícita, por meio de um trabalho de experimentação de suas próprias produções linguísticas. A língua precisa ser também um

instrumento para falar sobre o funcionamento da própria língua, é necessário ter uma função de metalinguagem. Não será suficiente apenas fazer exercícios, mas terá de falar e escrever as operações que realizaram.

Camps (1988) destaca que a escola vai contribuir parcialmente com a aprendizagem da gramática se trabalhar apenas com o conhecimento não consciente, ou seja, com o conhecimento implícito. Para a autora, somente a partir do desenvolvimento das capacidades metalinguísticas, a criança poderá atuar/agir sobre a língua, especialmente em sua manifestação escrita.

A escola não ficar apenas nas aquisições espontâneas da criança, mas sim fomentá-las, o que pode contribuir para acelerar o processo de maturação e para o domínio de conhecimentos explícitos da língua. O motor desse processo maturação são as necessidades reais de comunicação escrita e falada. É no processo de utilização e externalização da gramática que a criança (e o professor) percebem as situações que foram compreendidas a tal ponto de serem utilizadas espontaneamente, e, consequentemente, aquelas que só são utilizadas em situações de sala de aula, ou seja, não ultrapassam a estância do exercício.

Fica clara a necessidade de revalidar o que significa aprender e os processos envolvidos. Segundo Bruner (1976), para que ocorra a aprendizagem, são necessários três aspectos: aquisição da nova informação que pode contrariar, substituir ou ainda agregar a informação que a crianças já tinha; a transformação, que é o processo de manipulação do conhecimento; e a avaliação, no sentido crítico, de verificar se "o modo como pelo qual manipulamos a informação é adequada" (p.45). É evidente, que a escola, em alguns momentos, ressalta somente a importância da avaliação dos conhecimentos, sem que eles sejam devidamente construídos pelas crianças, ou seja, trabalha com o conhecimento implícito como se fosse uma construção explícita.

É fundamental que durante as aulas o professor possibilite espaços em que as crianças possam testar as hipóteses que levantam sobre a língua e ampliar os conhecimentos implícitos, até atingir um grau de maturidade mais consciente dos conhecimentos explícitos sobre a língua. Por isso, a gramática não pode ser vista como exercício de repetição e de observação de uma modelo único e rígido, mas trabalhada a partir da análise do funcionamento da língua em situações reais.

Temos clareza de que as crianças são capazes de refletir sobre a língua e elas fazem isso de maneira lógica e estabelecendo sentidos no que dizem e pensam sobre a língua.

Situações que proponham essa perspectiva devem ser planejadas pelo professor a fim de torná-las úteis para a aprendizagem. É necessário que as crianças desenvolvam a capacidade metalinguística, porém essa capacidade não se desenvolverá se não existirem atividades que a possibilitem. Para isso, professor precisa estar baseado em situações de comunicação que constituem a base motivadora dos exercícios e que fornecem um material linguístico produtivo para poder extrair dele os elementos necessários para uma reflexão .

Ressaltamos, assim, a importância de a criança, progressivamente, tomar a língua como um objeto de observação, aprender a manipulá-la para que possa entender o seu funcionamento e usá-la adequadamente nos contextos comunicativos em que estiver exposta, bem como possa começar a adquirir uma terminologia gramatical mínima que permita a ela falar da língua e ordenar as observações que faz.

REFERÊNCIAS

ANTUNES,Irandé. **Aula de português: encontro e interação**.São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

CAMPS, Anna Mundó. **Lá gramática a l'escola básica**. Barcelona: 1988. 2ª ed.

_____. **Lénsenyament de lagramàtica**. Col. LecciónArticles. Barcelona: Gráo, 2000,

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**.São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola.2010.