

# CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS METAS DOS DOCUMENTOS ESCOLARES

**Rosângela Silveira Garcia\***  
**Cátia de Azevedo Fronza\*\***

*Resumo:* O ensino escolar atualmente é pautado pelo desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos. Diante desse contexto, trazemos para discussão o discurso presente no projeto político pedagógico de uma escola pública, mais especificamente a proposta pedagógica que referenda as práticas escolares no ensino da língua materna. Visamos, por meio desta análise, identificar que concepções sobre habilidades e competências linguísticas emergem do discurso escolar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna a partir das relações discursivas que se estabelecem entre os documentos escolares e a prática pedagógica.

*Palavras-chave:* conhecimento linguístico; documentos; práticas escolares.

■ **E**ste artigo nasce do anseio das autoras de refletir sobre questões relacionadas às práticas pedagógicas que norteiam o ensino da linguagem nos anos iniciais do sistema educacional formal, particularmente com o propósito de contribuir para a formação docente, tema recorrente nas discussões acadêmicas. Em linhas gerais, pretendemos colaborar com estudos voltados à investigação das práticas de linguagem escolares, auxiliando na construção de um significado mais amplo para o ato de ensinar.

\* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

\*\* Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor titular da Unisinos.

Este propósito, de reflexão crítica sobre a prática docente, incitou o desenvolvimento da pesquisa<sup>1</sup> de mestrado da primeira autora, que buscou, no diálogo com os pareceres descritivos escolares, o discurso escolar emergente e sua repercussão no trabalho docente. A referida dissertação objetivava, essencialmente, investigar as concepções sobre a aprendizagem do escolar que emergiam das vozes discursivas presentes em pareceres descritivos das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, considerando, principalmente, aspectos relacionados à língua materna.

Em continuidade a essa proposta, voltamo-nos aqui ao discurso pedagógico como forma de delinear as práticas de ensino que caracterizam e constituem a escola.

Considerando o papel escolar no planejamento e na organização de práticas que possibilitem ao educando usar a língua de forma eficiente e adequada às situações comunicativas em que atua, recai sobre essa instituição a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas importantes no domínio dos usos linguísticos. No sentido de compreender o impacto dessa responsabilidade no ensino e na aprendizagem da língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental, e considerando que as práticas em sala de aula podem ser reveladas pelo discurso escolar institucionalizado, o presente estudo teve como objetivo investigar que concepções sobre habilidades e competências linguísticas emergem do discurso escolar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna a partir das relações discursivas que se estabelecem entre o idealizado no projeto político pedagógico e o realizado no plano de ensino – diretriz máxima da prática docente – das séries iniciais do ensino fundamental.

Primeiramente, é necessário refletir sobre o que se compreende por habilidades e competências linguísticas, termos discutidos amplamente sob os mais variados enfoques teóricos. Bachman (2003) defende que a competência<sup>2</sup> linguística, a competência estratégica e os mecanismos fisiológicos fazem parte das habilidades comunicativas da linguagem. Segundo o autor, a competência linguística abarca a competência organizacional (competência gramatical e textual) e a competência pragmática (competência ilocucionária e sociolinguística). Entendemos que, embora delineadas de forma isolada, o ponto de vista assumido por Bachman estabelece as competências em permanente relação de interação umas com as outras e com o contexto em que as situações comunicativas ocorrem. Nesse sentido, a interação promove o elo entre as várias competências e caracteriza o uso comunicativo da linguagem no qual a língua transcende a mera “figura” de sistema.

É importante enfatizar que Bachman (2003) usa competência no sentido atribuído por Hymes<sup>3</sup> (1972) e não no sentido originalmente definido por Chomsky (1965), segundo o qual competência significa conhecimento da língua, de suas estruturas e regras, sem qualquer preocupação com a função social. Para Hymes (1972), não é suficiente que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para denominá-lo como competente em termos comunicati-

---

1 O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado de Garcia (2009).

2 Bachman (1991) reviu seu modelo e operou nele algumas alterações. O que chamava de *competência* passou a se denominar “conhecimento”.

3 Hymes foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de *competência* e acrescentar “comunicativa” ao termo.

vos, mas que conheça e faça uso das regras do discurso da comunidade onde se insere, conectando, dessa forma, as concepções de competência e desempenho<sup>4</sup>.

A visão de Bachman (2003) e Hymes (1972), quando postulam a língua inserida em uma prática social, vai ao encontro dos estudos de Vygotsky (1998) e Bakhtin (1995), que não isolam os estudos da linguagem do impacto social que ocorre na relação comunicativa entre parceiros sociais. Segundo Vygotsky (1998), a linguagem é um instrumento de manifestação e representação do papel social e de desenvolvimento intelectual. Para Bakhtin (1995), a linguagem é concebida a partir de sua natureza sócio-histórica e se processa por meio de interações dialógicas. Na concepção de Bakhtin (1995), o social se organiza a partir de uma relação dialógica entre os sujeitos e seus discursos.

É necessário ressaltar a importância da linguagem como um instrumento complexo que viabiliza a comunicação e a vida em sociedade, porque sem ela o ser humano não é social, nem cultural. A linguagem é a mediadora do processo de aprendizado e das relações entre o sujeito “eu” com o sujeito “outro” numa perspectiva dialética, é processo e produto social<sup>5</sup> – embora ao mesmo tempo também pessoal –, constituidora das funções mentais superiores e imprescindível para o estabelecimento das relações do sujeito com a realidade.

Concebendo a linguagem de um ponto de vista dialógico e assumindo o entendimento de competência<sup>6</sup> linguística defendido por Bachman (2003) e Hymes (1972), bem como enfatizando a grande relevância de estudos que se voltem à compreensão dos processos de desenvolvimento da língua materna no contexto escolar, iniciamos neste momento a discussão sobre as concepções de discurso que sustentaram nossa análise.

Pelo fato de compreendermos a linguagem como instrumento de interação entre sujeitos sociais numa perspectiva dialógica, identificamos na teoria bakhtiniana o ponto-chave para nossas investigações sobre as especificidades do discurso presente nos documentos escolares como forma de identificar as concepções e marcas ideológicas que sustentam o discurso escolar. Esse discurso institui e caracteriza os envolvidos no processo de ensino e aprendizado, porque o sujeito se constitui discursivamente a partir da perspectiva do outro e da comunidade em que está inserido.

A relação dialógica entre os sujeitos, segundo Bakhtin (1981), ocorre por meio da interação verbal estabelecida entre enunciador e enunciatário no espaço discursivo. Segundo o autor, nenhum discurso é novo e se apresenta composto por um “tecido de muitas vozes”<sup>7</sup> impregnadas de certa “carga” ideológica. De acordo com Bakhtin (1995, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Com o objetivo de analisar o discurso pedagógico de uma escola<sup>8</sup> pública com vistas a identificar na proposta pedagógica – que referenda as práticas escolares

4 Desempenho ou habilidades, segundo Hymes (1972), referem-se à aptidão de usar e saber fazer o conhecimento.

5 A linguagem nasce da necessidade de comunicação social.

6 Compreendemos habilidade linguística como capacidade de “fazer” uso do conhecimento – o que um indivíduo sabe consciente e inconscientemente – em processos comunicativos. Neste artigo, deter-nos-emos na discussão sobre competência linguística.

7 “Voz”, de acordo com Bakhtin (1981), refere-se à consciência falante presente nos enunciados, e sua característica fundamental é que ela sempre carrega um juízo de valor, uma visão de mundo. O enunciado é composto por diferentes pontos de vista, ou seja, por meio de diferentes consciências falantes ou vozes.

8 A escola referida faz parte da rede estadual de ensino e foi espaço de pesquisa na dissertação de mestrado de Garcia (2009). Neste artigo, como na dissertação, será identificada pelo símbolo  $\alpha$  (alfa, primeira letra do alfabeto grego).

estabelecidas para as séries iniciais do ensino fundamental – as concepções sobre competências linguísticas e seu impacto sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, voltaremos nosso olhar, primeiramente, ao seu projeto político pedagógico, mais especificamente às vozes discursivas que o compõem.

É necessário ressaltar que, sendo o projeto político pedagógico instrumento de gestão escolar que determina a organização administrativa e pedagógica que compõe as diretrizes educativas para o ensino escolar, e uma construção coletiva de diretrizes embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na participação da comunidade escolar em que se inscreve, é constituído por múltiplas e distintas vozes sociais nele materializadas. Embora reconhecendo que o projeto político pedagógico é formado por diferentes vozes e atravessado por distintos pontos de vista, saberes culturais e ideológicos, neste estudo designaremos como “voz” a composição de vozes que o organizam por considerá-las resultado das relações de interação socioideológica naquele específico espaço discursivo.

De acordo com Garcia (2009), em seu estudo voltado ao discurso escolar, a proposta pedagógica da escola  $\alpha$ , definida no seu regimento escolar, edifica-se sob uma metodologia que tem como objetivo assegurar o desenvolvimento da capacidade de comunicação do educando, promovendo e desenvolvendo as competências intelectuais e éticas necessárias para sua inserção social, preparando-o para a vida e qualificando-o para o trabalho. Segundo essa autora, no projeto político pedagógico, definem-se conhecimentos e competências gerais e específicas – a serem alcançados pelos educandos – que, posteriormente, estruturarão o plano de ensino.

O que aparentemente ecoa desse discurso é que o ensino nas escolas deve estar voltado não à “catequização” de conteúdos, mas à inserção social do educando, e, a partir dessa meta, deve promover conhecimento por meio do desenvolvimento das competências<sup>9</sup> do escolar.

Dialogando com a voz do projeto político pedagógico da escola  $\alpha$ , identificamos que a concepção sobre “capacidade” comunicativa, aqui compreendida como competência comunicativa, concebe o uso eficiente da linguagem pelos educandos valorizada como papel que ocupa nas relações sociais em que ele se insere. Tal visão também se faz presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente nos do ensino da língua portuguesa, quando defendem o ensino da língua voltado à sua função social, e nas matrizes de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), quando a definem como “requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e a mais autônoma possível” (BRASIL, 2008, p. 19)<sup>10</sup>.

O discurso sobre ensino e aprendizagem da linguagem enunciado pela voz do projeto político pedagógico da escola  $\alpha$ , aparentemente, se propõe à preparação do educando para atuar nas diferentes situações sociais de comunicação em que participar, adquirindo conhecimentos linguísticos que lhe possibilitem viver em sociedade fazendo uso das várias atividades no emprego da língua, ou seja,

9 Segundo Garcia (2009, p. 50), o sentido dado na escola  $\alpha$  às habilidades e competências do educando é o seguinte: “a primeira com a acepção de um conjunto de conhecimentos e aptidões que habilitam o escolar ao desempenho de determinadas ações escolares ou sociais; a segunda como atributos relacionados ao saber-fazer do educando”.

10 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece as diretrizes para a Prova Brasil do ensino fundamental, das matrizes de referência e dos tópicos e descritores.

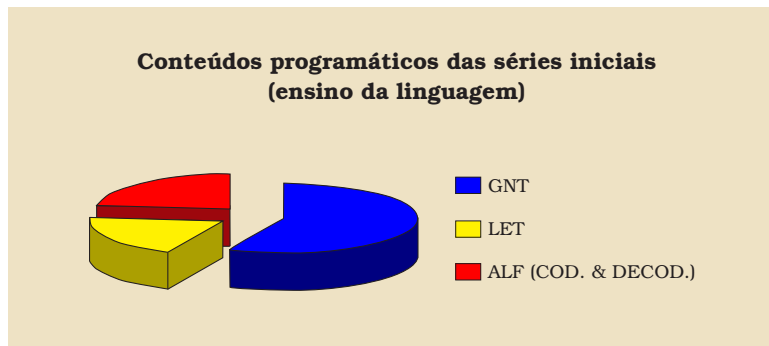
a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão. Ressaltamos que, diferentemente de Bachman (1991), que passou a designar conhecimento o que antes chamava de competência, denominamos como conhecimento linguístico o saber fazer uso da língua como resultado do desenvolvimento de competências comunicativas.

Considerando essa perspectiva, neste segundo momento, voltar-nos-emos à análise do discurso presente nos planos de ensino da escola  $\alpha$  com o propósito de identificar o que se efetivou das diretrizes idealizadas pelo projeto político pedagógico.

O plano de ensino, elaborado pelo docente, contém a proposta de trabalho de uma área e/ou disciplina específica, com a meta de subsidiar a prática pedagógica e expressar o planejamento da aprendizagem do aluno idealizado no projeto político pedagógico escolar. É construído com base nos parâmetros determinados no projeto político pedagógico e documenta o processo educacional escolar como um todo.

No contexto da escola  $\alpha$ , o projeto político pedagógico é o documento<sup>11</sup> escolar no qual se encontram detalhados os conteúdos programáticos, definidos no plano de curso, a serem desenvolvidos a cada etapa de ensino.

Os conteúdos programáticos das séries iniciais do ensino fundamental da escola  $\alpha$  correspondentes ao plano de ensino para o ano letivo de 2007, especificamente os voltados ao ensino da linguagem analisados no estudo de Garcia (2009), evidenciaram predomínio do ensino da gramática normativa tradicional (GNT) em relação a práticas de letramento e exercícios de alfabetização, conforme evidencia o Gráfico 1 elaborado pela autora.



Fonte: Garcia (2009).

**Gráfico 1** – Conteúdos programáticos das séries iniciais.

Segundo Garcia (2009), no grupo da GNT, inclui-se o ensino de sintaxe, semântica e morfologia; na categoria letramento, temos atividades que exploravam a produção escrita e a leitura de diferentes gêneros; e, como codificação e decodificação, assumidas como alfabetização, inserem-se exercícios de escrita e leitura mecânicos a partir de palavras isoladas de contexto.

11 O plano de ensino da escola  $\alpha$  é elaborado anualmente e não sofre revisões ao longo do ano letivo.

Com base nessa perspectiva, o discurso do plano de ensino, diferentemente do projeto político pedagógico da escola  $\alpha$ , volta-se ao ensino da linguagem restrito ao “doutrinação” do falante na norma culta padrão, constituindo, no contexto escolar, uma pseudolíngua que não atende às necessidades de usos do educando.

A voz que ecoa no plano de ensino da escola  $\alpha$  destoa drasticamente e resulta em afastamento do discurso enunciado pelo projeto político pedagógico que retrata as diretrizes idealizadas pela comunidade escolar. Desse modo, perpetua-se na escola  $\alpha$  o ensino da língua como sistema a ser dominado, isolada dos usos pelo falante.

Enfatizamos que a proposta pedagógica consubstanciada no projeto político pedagógico é a tradução do ensino idealizado pela escola e deve refletir na prática pedagógica. Elaborado pelo docente, o plano de ensino, aparentemente, não reflete a ideologia e proposta do documento que lhe dá as diretrizes.

A voz que define a concepção de linguagem que emerge dos conteúdos propostos no plano de ensino da escola  $\alpha$  é fundamentada no ensino da escrita alfabético-ortográfica com a meta de alcançar o ideal de escrita – a norma culta. Portanto, a gramática na escola  $\alpha$  não é utilizada para proporcionar ao educando situações investigativas sobre a língua, mas referenda e perpetua o uso da gramática tradicional para sustentar um ideal de língua que, aparentemente, ainda vigora nas escolas mais tradicionais, onde o currículo para o ensino de língua materna nos anos iniciais centra-se, visivelmente, em um processo de codificação e decodificação. Simões (2006) ressalta a importância de uma visão de ensino de língua materna que não privilegie unicamente o conhecimento gramatical como exercício analítico de palavra ou frases, mas sim o desenvolvimento das competências discursivas do aluno, principalmente as que se referem às atividades discursivas inscritas no mundo letrado.

Sem esse direcionamento, o conhecimento linguístico dos escolares fica reduzido ao contexto escolar baseado na “representação” de uma língua idealizada, que não propicia a constituição de sólidas competências comunicativas e exclui a linguagem e o educando do discurso da comunidade em que se inserem.

Aparentemente, a relação dialógica estabelecida entre os documentos que legislam sobre a prática pedagógica é conflituosa, ou seja, não há a correspondência necessária entre discurso institucional e a prática docente, e o plano de ensino não é construído de forma coerente com as políticas educacionais que o definem.

A partir das relações discursivas que se estabelecem entre o idealizado no projeto político pedagógico e o realizado no plano de ensino das séries iniciais do ensino fundamental da escola  $\alpha$ , observamos, portanto, um ensino direcionado ao desenvolvimento do conhecimento linguístico aquém das necessidades do indivíduo, de metas divergentes, até mesmo antagônicas, criando um panorama que impacta negativamente o ensino e a aprendizagem da língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental.

A sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. Para atingirmos esse objetivo, não podemos conceber o ensino da linguagem reduzido ao treino de habilidades mecânicas, mas ao saber fazer uso da língua como resultado do desenvolvimento de conhecimentos linguísticos adequados às regras do discurso da comunidade onde se insere.

As concepções evidenciadas neste estudo nos obrigam a rever e discutir o papel da escola, do professor, do aluno, da metodologia e das relações estabelecidas entre o ensinar e o aprender. Isso porque as situações comunicativas em que o educando se insere na comunidade da qual participa ocorre por propósitos comunicativos determinados e pela necessidade de interação, e cabe ao professor e à escola promover e aperfeiçoar, por meio do ensino da língua materna, o conhecimento linguístico de seus alunos que os capacite a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação.

A linguagem, mediadora do processo de aprendizado e das relações sociais entre os sujeitos, deve ter o foco do ensino deslocado do código linguístico para o uso da língua materna inserida no universo das práticas sociais e discursivas, indo ao encontro da concepção de língua como interação social, não mais como prática mecânica de memorização e classificação.

A análise e as reflexões neste estudo evidenciam que um longo caminho ainda há para trilhar no sentido de “sintonizar” o discurso escolar e a prática pedagógica, direcionado à transformação da escola, porque a educação é social, cultural e historicamente construída pelo homem.

Ouvir e assumir o discurso defendido pelo projeto político pedagógico, bem como ouvir a voz quase oculta do professor e do aluno, pode ser o primeiro passo a ser dado para alcançar uma melhor qualidade no ensino. Se permanecermos atentos a essas vozes, o discurso escolar será uníssono, e não mero reflexo de discursos de outros, secularmente reproduzidos.

## REFERÊNCIAS

- BACHMAN, L. F. What does language testing have to offer? *Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 671-701, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A habilidade comunicativa de linguagem*. Tradução Niura Maria Fontana. *Linguagem & Ensino*, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008. 193 p.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.
- GARCIA, R. S. *O que dizem pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do ensino fundamental sobre a aprendizagem da Língua materna?* 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Hamondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

SIMÕES, L. J. Aprendizagem da gramática do português escrito: algumas reflexões a partir da aquisição da língua falada. *Calidoscópico*, v. 4, n. 1, p. 51-59, jan./abr. 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GARCIA, R. S.; FRONZA, C. de A. Linguistic knowledge in the initial grades on elementary education: the goals of school documents. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 85-92, 2011.

*Abstract: Nowadays, the school teaching is ruled in the developing of abilities and competences of students. In the presence of this context, we bring to discussion the discourse in the pedagogic politic project from the public school, more specifically the pedagogic proposal that referent the school practices on teaching of mother language. We aim, through of this analysis, identify which ideas about abilities and competences linguistic emerge from the school discourse and reflect about teaching and learning of mother language and from that relations of discourse which establish between the school documents and the pedagogic practices.*

*Keywords: linguistic knowledge; documents; school practices.*