

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA EM SALA DE AULA

Juliana Carolina Argenta Carlos Lopes da SILVA¹²

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar de modo comparativo as metodologias de ensino formal da língua portuguesa aplicadas no Brasil e em Portugal sob dois aspectos: 1. o arranjo hierárquico que combina Abordagem, Metodologia e Técnica dentro de um design instrucional e 2. o foco nos processos de aprendizagem. Como metodologia de ensino no Brasil, serão analisadas as orientações didáticas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa em Portugal, será analisado o Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (2011), em que se realiza uma proposta voltava para o Conhecimento Explícito da Língua. Tais propostas serão analisadas sob duas perspectivas: a) a apresentada por Richards & Rodgers (2001), em seu *livro Approaches and methods in Language Teaching*, na qual a combinação de métodos e técnicas se mostra imprescindível dentro de um arranjo hierárquico que combina Abordagem, Metodologia e Técnica dentro de um design instrucional e b) o que se propõe no livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e ensino* (2007), do Comitê de Desenvolvimento da Ciência e da Aprendizagem, que traz o foco do ensino para a construção do conhecimento. Os estudos serão analisados e comparados sob as duas perspectivas apontadas. A contribuição dessa pesquisa consiste em trazer novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa, conciliando a prática pedagógica com concepções metodológicas de design instrucional e com os processos de construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Metodologias de Ensino; Processos de Conhecimento.

1. Introdução

Nas últimas décadas, tem-se percebido que a linguística pode oferecer grandes contribuições para o ensino de língua materna. Richard (2004), em seu artigo *Why*

12 UnB, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Quadra 02 Conjunto A8, casa 30, CEP – 73.015-100, Sobradinho, Distrito Federal, Brasil. julianargenta@gmail.com

education needs linguistics (and vice versa), defende que a linguística tem uma interface importante com a educação. De acordo com o autor, o ensino da Gramática de modo “tradicional” já está ultrapassado, e as escolas simplesmente o transmitiam (ou transmitem) de geração em geração, sem que houvesse (haja) algum debate ou entendimento. Além disso, tal abordagem não tem raízes na linguística moderna ou mesmo nas linguísticas pré-modernas de séculos anteriores. A Gramática Tradicional, quando utilizada como técnica de ensino, é fragmentária, dogmática e prescritiva, ou seja, muito diferente da linguística moderna.

Tendo isso em vista, trabalho tem como objetivo analisar de modo comparativo as metodologias de ensino formal da língua portuguesa aplicadas no Brasil e em Portugal sob dois aspectos 1. o arranjo hierárquico que combina Abordagem, Metodologia e Técnica dentro de um design instrucional e 2. o foco nos processos de aprendizagem.

Pesquisas atuais sobre o ensino/aprendizagem de língua materna e sobre a aprendizagem de um modo geral já demonstram que o ensino deve ser baseado no desenvolvimento das capacidades do estudante de identificar padrões significativos de informação, isto é, associar novas informações a conhecimentos pré-existentes e conseguir recuperá-las de maneira adequada a fim de resolver situações-problema. Pois são esses padrões que irão fornecer as condições que desencadeiam o acesso ao conhecimento relevante para as tarefas a serem executadas.

As informações relevantes devem ser seletivas e facilmente recuperadas, e isso se dá, acima de tudo, com o desenvolvimento da metacognição, capacidade de monitorar a própria aprendizagem. Um conceito importante que acaba por ser fazer também uma habilidade imprescindível para a aprendizagem formal de língua materna.

Com base nas atuais concepções de aprendizagem, como o reconhecimento de padrões e a metacognição, e em trabalhos anteriores, que vinculam pressupostos gerativistas ao ensino formal de língua matern, como Vicente & Pilati (2012), Pilati (2014) e Silva (2015), esse trabalho se organiza de modo a apresentar, primeiramente, uma revisão dos estudos sobre a aprendizagem de modo geral (ou seja, estudos sobre como a aprendizagem ocorre), Com base na obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010), e sobre abordagens de ensino (isto é, como propiciar a aprendizagem), na qual serão apresentadas as resenhas de Richards & Rodgers (2001) e Fink (2003). Em seguida, a partir de tal revisão, serão analisadas duas propostas metodológicas de ensino de português, para o ensino de língua portuguesa no Brasil, os

PCN's (1997) e, para o de Portugal, o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (2011).

2. Desenvolvimento da aprendizagem

Os estudos presentes na obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010) demonstram que as pesquisas destinadas a conhecer o funcionamento da mente e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem nos trazem um novo conceito do que se considera conhecimento, além de demonstrar de que maneira ele se desenvolve e como essas descobertas interferem nas metodologias de “ensino”. No entanto, antes de tudo, é importante ressaltar que a obra não se refere à aprendizagem de línguas de maneira específica, mas trata da aprendizagem de um modo geral.

Como se observa na obra, o conhecimento passa a ser considerado conhecimento utilizável, ou seja, dominar conteúdos deixa de ser simplesmente armazenar informações e passa a ser a capacidade de aplicar a informação em situações-problema que a requirite. Tal mudança conceitual acaba por refletir significativamente no que se espera das metodologias aplicadas em sala de aula, agora estas não podem encarar a aprendizagem como um processo passivo e nem podem se resumir apenas a uma “taxonomia”, cabe a elas agora desenvolver a metacognição. A partir disso, se torna importante ressaltar a diferença que a obra estabelece entre Conhecimento de conteúdo e Conhecimento de disciplina. Conhecimento de conteúdo diz respeito à competência, em qualquer área do conhecimento, a ser desenvolvida no aluno, enquanto que o Conhecimento de disciplina está relacionado às estratégias de ensino, ou seja, enquanto aquele deve pertencer ao aluno, este de estar presente na formação dos professores.

O fato de o aluno estar ativo no processo de aprendizagem está diretamente relacionado ao desenvolvimento da metacognição, pois é com ela que ele terá controle sobre a aprendizagem tanto no momento de conhecer novos conteúdos, quanto no momento de aplicá-los e, no que se refere ao idioma, é o desenvolvimento dela que permitirá ao aluno manipular conscientemente as estruturas de sua língua materna de acordo com o contexto em que está inserido, tanto socialmente quanto em relação à modalidade fala/escrita.

O livro sugere uma metodologia de ensino baseada em desenvolver nos aprendizes a capacidade de identificar padrões e de solucionar situações-problema. Segundo a obra, o aprendiz, a partir do momento que consegue identificar um padrão, acaba por selecionar adequadamente o conhecimento a ser aplicado a tal situação, tornando-o, assim, um Conhecimento Utilizável, e tal habilidade é desenvolvida com atividades em que se devem resolver situações-problema, pois, avaliando as situações, o aluno saberá se tem conhecimento para resolvê-la, e caso o tenha, saberá como aplicá-lo, a isso é dado o nome de Competência Significativa, a capacidade de transferência que, sendo o principal meio de avaliação do progresso da aprendizagem, vai medir tal progresso relacionando o que é aprendido ao que é testado.

Há a necessidade de mudar a finalidade das atividades aplicadas em sala de aula, os alunos, como é abordado na obra, não devem ser orientados para o desempenho, ou seja, o objetivo da tarefa não pode ser obter o menor número de erros possível, mas sim devem encarar as tarefas como novos desafios, isto é, serem orientados para a aprendizagem. Quanto à aprendizagem da gramática padrão, podemos fazer uma analogia com relação a uma metodologia meramente prescritiva, orientada para o desempenho, e uma metodologia que visa a desenvolver o conhecimento que o aluno já tem internalizado, orientada para a aprendizagem.

A obra, ainda que não estabeleça uma relação direta com os pressupostos gerativistas, trabalha com um conceito muito importante para a teoria, a competência. Em *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010), o conhecimento pré-existente é um dos determinantes dos rumos que tomará a construção do conhecimento e, por isso, deve ser levado em consideração nas práticas pedagógicas independentemente do conteúdo a ser abordado. Esse conhecimento pré-existente pode ser encarado na Teoria Gerativa como a Competência Linguística. Todo aluno inicia na escola com um conhecimento pré-existente do idioma que fala e o que será aprendido por ele na escola relacionar-se-á diretamente com esse conhecimento.

3. Desenvolvimento de metodologias de ensino

3.1. Richards & Rodgers (2001)

De acordo com Richards & Rodgers (2001), as seguintes reflexões que devem

ser levadas na escolha e desenvolvimento da metodologia a ser utilizada em classe:

- a. Quais são as metas do ensino de língua?
- b. Qual é a natureza básica da língua, e como isso afetará os métodos de ensino?
- c. Quais são os princípios para a seleção da linguagem significativa no ensino de língua?
- d. Quais os princípios de organização, sequenciamento e apresentação que melhor facilitem a aprendizagem?
- e. Qual processo os aprendizes usam no domínio da língua, e que pode ser incorporado ao método?
- f. Quais técnicas de ensino e atividades funcionam melhor e sob quais circunstâncias?

Segundo a obra, três visões teóricas em relação à língua e à natureza da linguagem influenciam as abordagens e métodos atuais de ensino de língua. São elas:

- Estruturalista – considera a língua como um sistema de estrutura que relaciona elementos para gerar significados.
- Funcionalismo – considera a língua como um veículo para a expressão de significados funcionais.
- Interacionismo – considera a língua como um veículo para a realização de interação interpessoal e para a performance de transações sociais entre indivíduos.

No entanto não se pode esquecer das contribuições do Gerativismo para tal, uma vez que a abordagem da língua como algo inato ao indivíduo, assim como os conceitos de Faculdade da Linguagem, Gramática Universal e Competência, pertencentes a tal teoria, proporcionam a mudança de postura a ser adotada no ensino de língua, uma vez que considera o conhecimento prévio para a aprendizagem e a intuição do aluno para reconhecer as estruturas do idioma.

Com base nos estudos de Antony (1963:63-67), Richards & Rodgers (2001) apontam que o arranjo que combina abordagem, método e técnica é hierárquico. A chave da organização é que as técnicas realizam o método, o qual é consistente com uma abordagem. Para organizar esse arranjo, são apontados os seguintes conceitos:

1. Abordagem – é um conjunto de hipóteses correlatas que tratam da natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Abordagem é axiomático. Ela descreve a natureza do assunto a ser abordado.

2. Método – é um plano global para a apresentação ordenada do material sobre a língua. Nenhuma parte dele contradiz, estando tudo baseado, na abordagem escolhida. Abordagem é axiomático, método é processual. Dentro de uma abordagem podem existir muitos métodos.

3. Técnica – é implementada, é o que de fato acontece em sala de aula, um truque especial, estratégia, ou artifício usado para realizar um objetivo imediato. Técnicas devem ser compatíveis com um método, e, conseqüentemente, exigem harmonia com uma abordagem.

Os autores ainda trazem para o sistema instrucional o conceito de Design, que, segundo eles, considera:

- a) Quais são os objetivos do método;
- b) Como a linguagem significativa é selecionada e organizada no método;
- c) Os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino que o método preconiza;
- d) Os papéis dos aprendizes;
- e) Os papéis dos professores;
- f) O papel do material instrucional.

O que se observa na utilização desse arranjo para o ensino é que o método pode ser descrito a partir de questões que identificam os níveis de: abordagem, design e procedimento, os quais se utilizam dos princípios teóricos e as práticas que derivam deles.

Os apontamentos de Richards & Rodgers (2001) reforçam o que se aborda no livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010) no que diz respeito à necessidade de considerar de que maneira a aprendizagem acontece para que se elabore metodologias de ensino que sejam capazes de desenvolvê-la.

Com um olhar mais voltado para o desenvolvimento do que o os autores chamam de Design Instrucional, deixa-se claro que as práticas pedagógicas devem ser muito bem pensadas e arquitetadas antes de serem levadas para a sala de aula. Não

apenas no que se refere ao “planejamento de aula”, mas, sim, algo muito maior: tratar o conteúdo dentro de uma abordagem baseada em uma teoria sobre língua, que combina uma seleção de metodologias que se realizam na técnica a ser aplicada nas aulas.

3.2. Fink (2003)

A obra de Fink (2003), *Creating Significant Learning Experiences*, faz um estudo sobre a aprendizagem significativa, ressaltando a importância das escolhas metodológicas para que se criem, em sala de aula, experiências de aprendizagem que alcancem os objetivos das práticas pedagógicas. Fink (2003) aponta dados que demonstram o quanto a escolha da metodologia para o ensino prescinde de uma reflexão acerca dos objetivos da aprendizagem. De acordo com o autor, pesquisas revelam que entre 73% e 83% dos professores escolhem a leitura como método básico para a instrução. No entanto a leitura tem efeitos limitados no que diz respeito a:

- Reter informações posteriormente.
- Desenvolver habilidades para transferir o conhecimento para outros contextos.
- Desenvolver habilidades de questionar ou solucionar problemas.
- Motivação para uma aprendizagem mais aprofundada.

O ensino deve ter como um dos objetivos criar experiências de aprendizagem significativa e com isso alcançar os seguintes resultados: i) gerar nos estudantes uma mudança significativa e duradoura e ii) fazer com que a aprendizagem tenha valor na vida dos estudantes.

Com base nos estudos de Bloom (1956), que tratam do domínio cognitivo, o autor aponta que a nomenclatura cognitiva consiste em seis tipos de arranjos da aprendizagem em sequência hierárquica: Avaliação; Síntese; Análise; Aplicação; Compreensão e Conhecimento (habilidade para recuperar informações).

No entanto, o autor complementa tal arranjo reconhecendo que também há questões outras importantes para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, como: Aprender a como aprender; Conhecimento profundo; Integração; Dimensão humana e Reconhecer a importância do que é aprendido.

Além disso, com os estudos de Robert Sternberg (1989), o autor destaca a importância de uma visão tripla em relação ao pensamento, o que ajuda os estudantes a aprender a pensar com mais efetividade. Tais dimensões se referem ao:

- Pensamento crítico – entendimento conceitual para avaliar a qualidade das interpretações, explicações e previsões.
- Pensamento criativo – utilização de novas maneiras de responder questões, desenvolvimento de novas perspectivas sobre o fenômeno estudado, desenvolver novas soluções para os problemas. Criar novas ideias, novos jeitos de fazer as coisas.
- Pensamento prático – a aplicação do conhecimento em contextos diversificados.

4. Análise das propostas de metodologia de ensino de Língua Portuguesa

4.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais é o documento adotado pelo Brasil para servir de referência e consulta no que diz respeito ao tratamento didático proposto para cada componente curricular. Sua intenção é contribuir para que se alcancem as finalidades do ensino exigidas pelas práticas sociais.

Nos PCN's a perspectiva linguística adotada é o sócio-interacionismo, teoria da aprendizagem desenvolvida por Lev Vygotsky, a qual considera que a interação com o outro e com o meio tem papel determinante para o desenvolvimento sócio-cognitivo. Com base nessa abordagem, os PCN's destacam a natureza interativa da linguagem, e tomam a comunicação como a base das ações, sendo também entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, “usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (p. 17). A partir disso o estudo da gramática se torna uma mera estratégia para compreensão/ interpretação/produção de textos e a literatura integrando-se à área da leitura.

O documento também faz críticas a práticas educativas desvinculadas da realidade e dos interesses dos alunos; critica também a descontextualização do conteúdo, o uso inadequado da leitura e produção de textos: excessiva escolarização dessas atividades, a excessiva valorização da gramática normativa e a história da literatura sendo o foco da compreensão do texto e na grande maioria dos casos tendo-se

o conceito de texto literário bastante discutível por ter se tornado um tanto quanto arbitrária a classificação do que de fato é literatura.

Os PCN's não tratam de uma metodologia de ensino e muito menos apontam uma metodologia a ser adotada, na verdade, seu objetivo é apenas traçar diretrizes para a educação no país, isto é, são um ponto de partida para orientar escolas e professores em relação ao ensino.

No entanto, o problema se encontra justamente na efetivação dessa nova abordagem do ensino, uma vez que se fala muito sobre ela, mas não se testemunha sua prática. Os motivos para isso são inúmeros: professores não têm uma formação acadêmica condizente com o que se propõe nos PCN's, os livros didáticos continuam valorizando excessivamente a gramática normativa, as atividades de leitura e escrita se mantêm excessivamente escolarizadas, isto é, fogem às situações cotidianas de uso da escrita por parte dos alunos, dentre outras coisas.

O trabalho de Pilati; Naves; Vicente & Salles (2011) apontou o fato de os PCN's não tratarem de metodologias específicas para o ensino de língua. No que diz respeito à realização das atividades, o documento diz que as atividades gramaticais devem estar relacionadas às práticas textuais, no entanto não há orientações a respeito de como isso deve ser feito. Não há formas práticas para que os objetivos ali propostos sejam alcançados. Falta-lhe também menção direta ao ensino de gramática, na verdade, os PCN's apenas fazem críticas às práticas de ensino tradicionais, permitindo a inferência de que o "ensino" de gramática está perdendo espaço na sala de aula.

Faz-se necessário operacionalizar as orientações presentes nos PCN's, uma vez que esse é fonte de consulta, reflexão e debate. Ao tratar das atividades, faz-se apenas uma diferenciação entre atividades epilinguísticas, aquelas que "brincam" com a linguagem, e as metalinguísticas, as que descrevem a língua. Sem apresentar exemplos específicos, diz que as atividades devem sistematizar a linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando sua verbalização, assim como o domínio de outras variedades linguísticas utilizadas nas diferentes esferas sociais. Os PCN's consideram que tanto o ponto de partida quanto a finalidade do ensino é a produção/ recepção de discursos, ou seja, direciona o "ensino" à ampliação da competência discursiva sem tratar da competência linguística como algo de igual importância.

O documento traz o texto como a unidade básica do ensino e considera os saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania, além de atribuir o "fracasso" escolar à ineficácia da aprendizagem da leitura e da escrita. Vê-se que os PCN's

direcionam as práticas pedagógicas a um trabalho voltado para a análise elaboração de textos como prática social. Entretanto, é importante lembrar que Fink (2003) observa que as atividades voltadas apenas para a leitura têm efeitos limitados na aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares nacionais tratam a gramática como “o conhecimento que o falante tem de sua língua” (p. 27), o que é considerado gramática internalizada na literatura linguística. De acordo com Lobato (2003), os PCN’s decretam o fim do ensino gramatical como este vem sendo praticado até então, no entanto a autora frisa que a presença da gramática no ensino é necessária, mas sob uma nova percepção. Os professores precisam assimilar o conceito de gramática como algo biológico, mudando, conseqüentemente, o conteúdo programático.

Organizando os Parâmetros Curriculares Nacionais dentro do arranjo hierárquico proposto por Richards & Rodgers (2001) observamos como é falho o direcionamento das práticas pedagógicas proposto no documento:

- Abordagem: Sociointeracionista, sendo assim, considera a língua “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997:17)
- Método: Não apresenta uma combinação de métodos, mas apenas o texto como unidade básica de ensino.
- Técnica: Não há orientação com relação às técnicas a serem utilizadas.

Já ao estabelecer uma relação entre os PCN’s e os conceitos apresentados no livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010), conseguimos observar o progresso das diretrizes para o ensino, pois, quando estas trazem o foco para as práticas sociais, demonstram-se compatíveis com o conceito de “Conhecimento Utilizável” apresentado no livro, além de que considerar o aluno como um elemento ativo no processo de aprendizagem. A sala de aula não deve ser um espaço para o “ensino”, mas, sim, um local de aprendizagem em que professor é tido como mediador na tríade aluno, conhecimento e ensino. Os PCN’s passam a considerar os conhecimentos prévios dos alunos no processo de aprendizagem. Observa-se, porém, que o documento ainda prioriza o uso da língua e não a reflexão sobre essa, além de pautar o ensino nas variedades e não nos padrões, regularidades, que a língua apresenta.

Como se observou na análise, os estudos acerca da aprendizagem trouxeram um grande avanço nas diretrizes adotadas para o ensino de Língua Portuguesa. Este agora

apresenta objetivos voltados ao uso do idioma e não apenas ao domínio da metalinguagem, reestabelecendo o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, se pensarmos que esse é o único objeto de consulta e orientação de milhares de professores, percebemos a necessidade de diretrizes que apresentem um arranjo melhor sistematizado, ou seja, que de fato consiga combinar, de maneira eficiente, abordagem, método e técnica em um design instrucional.

Ao analisar os documentos, também sentimos a falta de orientação em relação à elaboração das atividades gramaticais, ou seja, de maneiras de operacionalizar as diretrizes apresentadas.

4.2. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Costa *et al.* (2011)

O guia tem a função de orientar a prática docente, em Portugal, com relação ao componente curricular Língua Portuguesa. Nele são apontadas diretrizes para o “ensino” a partir de uma abordagem ativa da descoberta com o objetivo de desenvolver o Conhecimento Explícito da Língua. Vê-se que os pressupostos gerativistas aparecem de maneira mais clara no guia, que já pressupõe a língua como um conhecimento internalizado que deve ser trazido à consciência, além de considerar o conhecimento prévio e a competência nos processos de aprendizagem da gramática padrão.

As questões metodológicas já aparecem no guia de maneira mais sistematizada, se o analisarmos sob o arranjo hierárquico proposto por Richards & Rodgers (2003) observamos que, no que diz respeito à abordagem, método e técnica, o guia apresenta:

- Abordagem: está sistematizada a partir do momento em que se elege o Conhecimento Explícito como objeto de trabalho.
- Método: consiste na tomada de consciência e sistematização de propriedades linguísticas e mobilização dos conhecimentos gramaticais em situações de uso. Além de apresentar o objetivo do método: “capitalizar regularidades”.
- Técnica: se baseia na observação do fenômeno, manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses, verificação das hipóteses, formulação e regras e

estabelecimento de procedimentos, aplicação das descobertas a contextos diversificados (prática) e avaliação/reinvestimento dos conhecimentos.

Quanto ao que é proposto pelo livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010), o trabalho com o Conhecimento Explícito se apresenta, na teoria, compatível com o conceito de Conhecimento Utilizável, além de apresentar um conceito mais eficaz de conhecimento prévio para o ensino, isto é, correspondente com o que os estudos gerativistas consideram como conhecimento prévio. O trabalho com a abordagem do Conhecimento Explícito ainda prioriza a metacognição no processo de tornar explícito o conhecimento até então inconsciente e o reconhecimento de padrões, quando aponta que a metodologia visa à capitalização de regularidades da língua. No entanto, tal consonância teórica não se verifica por completo na prática, uma vez que as atividades sugeridas não apresentam exercícios destinados à utilização do conhecimento.

Como aponta o trabalho de Xavier (2012), o a metodologia pela descoberta, que trabalha com o Conhecimento Explícito da Língua, tem um objetivo triplo: a) desenvolver a consciência linguística nos alunos; b) sistematização e explicitação das regularidades da língua e c) mobilização dos conhecimentos adquiridos na produção e compreensão de textos. Prioriza-se a manipulação da língua no sentido laboratorial, refletindo e tirando conclusões.

São, assim, objetivos principais da abordagem ativa de descoberta fazer compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo, indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais (Xavier, 2012:470-471).

A autora, baseada nos estudos de Chartrand (1996), sugere o que seriam as seis etapas dessa abordagem:

1^a – observação do fenômeno: os alunos agrupam enunciados retirados de um contexto conhecido, classificam, observam, apresentam conclusões e determinam quais questões serão exploradas.

2^a – manipulação dos enunciados e formulação de hipóteses: os alunos examinam como um enunciado reage quando manipulado em termos de sua estrutura e formulam hipóteses a partir dos resultados obtidos.

3^a – verificação das hipóteses: as hipóteses são testadas com outros dados para serem validadas, ou não, e então tornarem-se regras.

4^a – formulação e regras e estabelecimento de procedimentos: os alunos formulam as regras com suas próprias palavras e checam o que criaram com o que as gramáticas indicam.

5^a – prática: aplicar as descobertas a contextos diversificados gerando “automatismos” quanto à resolução de situações-problema.

6^a – avaliação/reinvestimento dos conhecimentos: transferência dos novos conhecimentos nas atividades de leitura, escrita e oralidade.

Para que a abordagem tenha sucesso, Xavier (2012) aponta a necessária relação entre os fenômenos estudados e a produção textual, sempre se atendo aos erros dos alunos, pois são esses que demonstram os conhecimentos que não foram desenvolvidos.

A autora faz a ressalva de que não se pode dizer que a abordagem tem o sucesso garantido, e nem que seja o método garantido para todas as situações de estudo gramatical, além de exigir certo nível de preparação linguística e de tempo na organização das atividades. No entanto, a abordagem ativa da descoberta já demonstrou resultados, como: aumento da curiosidade por parte dos alunos, desenvolvimento da autonomia e pensamento científico desses.

5. Considerações finais

Ao longo das análises realizadas neste trabalho, observou-se a importância que as descobertas acerca da construção do conhecimento tiveram para a reelaboração das práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de línguas. O conhecimento prévio estabeleceu-se como o principal ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos e, com isso, o ponto de partida, também, das metodologias que visam à aprendizagem pela descoberta.

O conhecimento deve deixar de ser considerado apenas como o armazenamento de informações e passa a se estabelecer como Conhecimento Utilizável, isto, é aquele que é recuperado para ser aplicado às situações-problemas que o exige. Com isso deve passar a ser fundamental nas metodologias de “ensino” o desenvolvimento da

metacognição nos alunos, pois é com essa habilidade que eles são capazes de monitorar a própria aprendizagem.

Constatou-se com o livro *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente e escola* (2010) e confirmou-se com o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (2011) que o “ensino”, atualmente, segue a tendência ao reconhecimento de padrões, desenvolvimento da metacognição e capacidade de mobilização dos conhecimentos para outros contextos de aplicabilidade, isto é, a capacidade de transferência, desenvolvendo, assim, o pensamento crítico, criativo e prático.

Viu-se, também, que as práticas pedagógicas, além de observarem tais aspectos, devem ser elaboradas de maneira sistematizada com vistas a seguir um arranjo hierárquico, que não se resume ao mero planejamento de aula, mas que combina abordagem, metodologia e técnica dentro de um design instrucional que norteia os objetivos que se pretende alcançar com a combinação de métodos.

Com relação às diretrizes do ensino de Língua Portuguesa adotadas no Brasil e em Portugal, observou-se que o documento de orientação para o “ensino” de língua portuguesa implementado em Portugal se mostra muito mais bem sistematizado, organizado e prático, do que o implementado no Brasil. Na realidade, não se tem no país um guia oficial para as práticas docentes, apenas diretrizes a serem tomadas no “ensino” de língua, mas que não se comprometem com nenhuma abordagem específica sobre concepção e linguagem e não indica nenhuma metodologia a ser aplicada em sala de aula. Falta-nos um documento que operacionalize as diretrizes apontadas pelos PCN’s, lacuna essa que o *Guião* preenche no que se refere ao “ensino” em Portugal. No Brasil, as discussões sobre as abordagens metodológicas permeiam os discursos, mas ainda não tomaram forma para que se tornem soluções práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília. 1997.

Comitê de Desenvolvimento da Ciência e da Aprendizagem. 2007. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiências e escola*. Edição Brasileira: São Paulo: Senac.

Fink, L. Dee. 2003. *Creating Significant Learning Experiences: an integrated approach to designing college courses*.

Richard, Hudson. 2004. Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, v. 40, p. 105 – 130.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Vicente, H. G; Pilati, E. 2012. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>

Xavier, Lola Geraldine. 2012. Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Exedra*, p. 468 – 478, dezembro, 2012.

