



## **A transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: por uma travessia sem rupturas**

The transition between the early and final years of Basic Education: for a crossing without rupture

La transición entre los años iniciales y finales de la Enseñanza Básica: por una travesía sin ruptura

**Dina Maria Vieira Pinho<sup>1</sup>, Luiz Antonio Gomes Senna<sup>2</sup>**

*Colégio Brigadeiro Newton Braga, Rio de Janeiro/RJ, Brasil / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil*

Recebido em: 09/02/2018

Aceito em: 27/04/2019

### **Resumo**

Neste artigo, pretende-se discutir dois dos aspectos presentes na cisão que se dá quando da transição entre os níveis da educação básica, em especial no Ensino Fundamental. O foco deste trabalho é o sujeito escolar subjacente ao ensino de Língua Portuguesa nas duas etapas do Ensino Fundamental e as diferentes concepções que embasam as práticas dos professores dessas duas fases do ensino. Para isso, apresentaremos concepções de linguagem, concepções sobre gramática, concepções de sujeito e de modos de pensamento. Para isso, dialogaremos com Senna (2001), Travaglia (2009), Neves (2002, 2007), Auroux (2002), dentre outros. Orientamos nosso trabalho a partir de pesquisa científica de base teórico-conceitual desenvolvida pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Educação Inclusiva”.

**Palavras-chave:** Educação Fundamental. Ensino de língua materna. Sujeito da aprendizagem.

### **Abstract**

In this article we intend to discuss two of the aspects present in the split that takes place in the transition between the levels of Basic Education. The focus of this work is on the school subject underlying the teaching of Portuguese in the two stages of elementary education and the different conceptions that underlie the practices of the teachers of these two phases of teaching. For this reason, we will present language conceptions, grammar conceptions, subject conceptions and ways of thinking. Therefore, we will dialogue with Senna (2001), Travaglia (2009), Neves (2002, 2007), Auroux (2002), among others. Our work is based on theoretical-conceptual scientific research developed by the members of the Research Group on “Language, Human Cognition and Inclusive education”.

**Keywords:** Fundamental Education. Mother tongue teaching. Subject of learning.

### **Resumen**

En ese artículo se propone discutir dos de los aspectos presentes en la cisión que ocurre en la transición entre los

---

<sup>1</sup> E-mail: [dmvpinho@gmail.com](mailto:dmvpinho@gmail.com)

<sup>2</sup> E-mail: [luizagsenna@gmail.com](mailto:luizagsenna@gmail.com)

niveles de la Educación básica, en especial la enseñanza básica (la primaria). El enfoque de este trabajo está en: el estudiante subyacente a la enseñanza de Lengua Portuguesa en las dos etapas de la Enseñanza Básica y las diferentes concepciones que estructuran las prácticas de los profesores de las dos fases de la enseñanza. Por lo tanto, presentaremos: concepciones de lenguaje, concepciones de gramática, concepciones de sujetos y modos de pensamiento. Dialogaremos con algunos pensadores: Senna (2001), Travaglia (2009), Neves (2002, 2007), Auroux (2002), y otros. Nuestro trabajo parte de una investigación científica cuya base teórica conceptual ha sido desarrollada por los integrantes del Grupo de Investigación “Lenguaje, Cognición Humana y Educación Inclusiva”.

**Palabras clave:** Enseñanza Básica. Modos de pensamientos. Enseñanza de lengua materna.

## Introdução

A motivação para a escrita deste artigo decorre de experiências recorrentes de escuta em escolas relacionadas a queixas por parte de professores quanto à chegada de alunos à segunda etapa do Ensino Fundamental sem terem aprendido gramática. Em resumo, uma questão que se costuma trazer em conselhos de classe pelos professores de Língua Portuguesa do sexto ano de escolarização (ano subsequente à conclusão da educação primária no Brasil) relaciona-se ao inadequado domínio da língua escrita, em falas como *“Os alunos não sabem escrever, parece que não foram alfabetizados”*. Estas afirmações geram um grande descontentamento entre os professores dos anos iniciais. Situações análogas foram compartilhadas por nós, autores deste texto, e nossos pares de docência em uma instituição pública de ensino básico federal na cidade do Rio de Janeiro. Tínhamos certeza do trabalho realizado pelos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Nossos alunos eram, sim, alfabetizados. Então, por que os professores de Língua Portuguesa do segundo segmento, a cada início de ano, cobravam-nos o fato de nossos alunos não “escreverem direito”? Certa feita, realizamos um encontro entre os docentes dos dois segmentos e, em meio ao debate, chegou-nos a pergunta esclarecedora: *“Mas quem vai lhes ensinar a conjugar verbos?”*. Então era isso? O não saber escrever de que nossos alunos eram acusados significava, na realidade: *“Eles não sabem gramática”*. Entretanto, eles haviam estudado gramática... Mostrou-se, ali, então, haver uma diferença entre a concepção de ensino entre os dois grupos de professores, que afetaria não o conteúdo programático *per se*, porém o sentido e as funções daquilo que se ensinava nos dois segmentos de ensino. É no interesse de analisar esta questão pedagógica que este texto busca compreender as possibilidades do ensino de Português em geral e da gramática, em particular, no Ensino Fundamental. Todo ensino se destina a um público, toda prática pedagógica traz em si uma concepção de sujeito, logo, será aqui também proposto que se reflita sobre como representamos nossos alunos.

Em 2010, foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 que, em seu parágrafo 2º, da Organização da Educação Básica, dispõe que a *“transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer*

*formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento*". No documento que orienta a inclusão da criança de seis anos de idade, é dito que: *"o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem"*. Porém, como destacado aqui anteriormente, temos observado que a transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais não acontece de forma contínua e sem tensões. O que de fato acontece, na maioria das instituições de ensino, é uma ruptura significativa entre estas duas etapas da educação fundamental brasileira. Dentre diversos fatores, o que mais tem tido peso na instauração dessa tensão, no campo do ensino da Língua Portuguesa, figura, principalmente, no que se refere ao estudo da gramática.

O ensino de Língua Portuguesa em geral e o de gramática em particular têm sido duas das grandes preocupações dos professores e motivos de intenso debate, principalmente entre os professores dos anos iniciais e os dos anos finais do Ensino Fundamental. Também têm sido inspiração para muitos estudos acerca de como desenvolver uma nova prática pedagógica.

Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), defendem um ensino que retira a gramática do centro e propõem um trabalho pautado na tríade oralidade, escrita e leitura a partir de uma concepção dialógica e interacionista.

No entanto, o que temos visto em muitas escolas de educação básica é uma grande ênfase no ensino da gramática, reiterando concepções clássicas de ensino, muitas vezes à luz tão somente das gramáticas normativas. Parece-nos que, para alguns professores, língua e gramática se confundem. Ensina-se gramática desejando ensinar a Língua Portuguesa, como se os falantes do Português o desconhecêssem. A língua é fragmentada em estudos estanques, sem inter-relação e, em grande parte, desvinculada do uso. A primeira questão que nos vem à tona é: *qual o objetivo do ensino de Língua Portuguesa na educação básica?* Uma outra questão é: *que conteúdos elencamos para atingir nossos intuítos no ensino de língua materna para falantes desta língua?*

A definição dos objetivos do ensino é o momento crucial no planejamento pedagógico de qualquer área de ensino. O "para quê?" e o "para quem?" destina-se o ensino são aspectos de suma importância. Portanto, esclareceremos que a discussão aqui apresentada não abrange as aulas de Língua Portuguesa para fins específicos de nenhuma espécie, tais como os cursos preparatórios para concursos públicos. Estamos propondo uma conversa destinada aos professores que trabalham com o

ensino de língua materna e, principalmente aos do Ensino Fundamental das redes públicas.

Neste artigo, portanto, pretende-se discutir dois dos aspectos que podem contribuir para esta dita cisão na passagem do quinto para o sexto ano de escolarização, a saber: (i) o sujeito escolar subjacente ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental e (ii) as diferentes concepções que embasam as práticas dos professores dessas duas fases da educação básica, principalmente no que se refere ao letramento, aqui defendido como um processo que “interfere nas múltiplas esferas da cognição, desde a organização psicomotora e dos procedimentos heurísticos das operações lógico-formais, até a identidade socioafetiva, a qual deverá levar a um sujeito capaz de ler o mundo e atuar em favor de seu futuro” (SENN, 2001, p. 8). Nesta discussão, alguns conceitos se tornam indispensáveis: concepções de linguagem, concepções sobre gramática, concepções de sujeito e de modos de pensamento.

Para começar, traremos, na próxima seção, uma abordagem das concepções de linguagem, entendendo que este é um dos pontos sobre os quais devemos ter clareza ao planejar nossas aulas de ensino de língua materna. Utilizaremos, preponderantemente, Travaglia (2009).

### **Concepções de linguagem**

De acordo com Travaglia (2009), um dos pontos que se deve ter claro quando se pensa no ensino de Português é a concepção de linguagem e de língua: “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Em sequência, propõe, ainda, a existência de três concepções acerca da linguagem: *a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação.*

Na primeira concepção, compreende-se que “*as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem*” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21), indicando, assim, que a organização do pensamento depende de regras gramaticais que devem ser seguidas. O falar e o escrever bem, estariam, desta forma, intimamente ligados à utilização de certas normas gramaticais consideradas corretas, não importando o contexto em que se realizam. Esta concepção de linguagem consubstancia-se no que se conhece atualmente como gramática tradicional ou normativa.

Na concepção da linguagem como *instrumento de comunicação*, a língua é concebida como um

código. Nas palavras de Travaglia (2009): “como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada” (p. 22). É nesta perspectiva que os estudos estruturalistas e transformacionalistas se inscrevem, isto é, concebendo a língua como um código fora de contexto de uso, virtualmente, portanto (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Na linguagem como *forma ou processo de interação*, o sujeito, ao fazer uso da língua, não realiza somente um trabalho de tradução ou transmissão de um pensamento, mas atua com seu interlocutor, de forma sensível ao contexto de uso e a todos os fatores que determinam o fluxo do processo de comunicação. Esta perspectiva caracteriza a linguagem como diálogo e está inserida nos estudos realizados pela linguística da enunciação. Travaglia (2009) nos explicita da seguinte maneira esta concepção:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Para além de uma concepção geral de linguagem e do nível de autonomia que se concede ao usuário da língua, o problema apresentado neste trabalho ainda é mais específico. Como foi exposto no começo deste texto, parece-nos que um dos entraves na transição dos alunos entre os segmentos da Educação Fundamental é o ensino de gramática e o lugar de destaque que este conteúdo ocupa no currículo de Língua Portuguesa, principalmente, nos anos finais. Então, para prosseguirmos, é preciso ir mais amiúde no centro da questão, a gramática em si, esta que se costuma arrolar como um conteúdo programático na escola. Traremos a seguir as concepções de gramática que se tomaram a partir dos estudos de Travaglia (2009), Neves (2002) e Auroux (1992).

### **Concepções de gramática**

Neves (2002, p. 49) caracteriza a gramática como “um estudo, que pelas condições de seu surgimento, se limita à língua escrita, especialmente a do passado, mais especificamente a língua literária e, mais especificamente ainda, a grega”. Essa normatização, que, a princípio, tinha como

objetivo estabelecer um padrão na língua escrita, extrapolou para a língua falada, originando conflitos.

Segundo Auroux (1992, p. 65), a gramática das línguas modernas tem por base o processo de gramatização, definido como o “processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua”. Nesse processo, para além de “uma transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas” (AUROUX, 1992, p. 74), ocorre também “uma transferência cultural mais ampla” (Ibid.). Em sua argumentação, diz: “toda gramática equivale a um corpus (mais ou menos explícito) de afirmações suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas. É por aí que ela é uma descrição linguística” (AUROUX, 1992, p. 68). E acrescenta:

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor (AUROUX, 1992, p. 69).

Para Travaglia (2009), há três sentidos para a gramática. O primeiro deles é o que tem a gramática como um guia de regras de bom uso da língua, normalmente designada de gramática normativa, isto é, um conjunto de regras definidas por especialistas, a partir de textos literários consagrados, para o bem falar e escrever. Nesta perspectiva, só é reconhecida como legítima a língua padrão ou culta, que deve ser usada por todos os falantes. Todas as outras variações são percebidas como degenerações e são vítimas de todo tipo de preconceito. Nesta concepção, a gramática é vista como absoluta e tudo que não for consoante com seus parâmetros é considerado não gramatical (TRAVAGLIA, 2009).

A outra concepção é a nomeada por Travaglia (2009) como *gramática descritiva*, ou seja, ela apresenta uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, sua forma e função. Este mesmo autor se vale de uma definição apresentada por Franchi (1991) para descrever esta perspectiva: “gramática nessa concepção é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar, a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical” (FRANCHI, 1991, p. 52-53, apud TRAVAGLIA, 2009, p. 27).

A terceira maneira de se conceber a gramática, também segundo Travaglia (2009, p. 28), é a que a compreende como “o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. Neste ponto de vista não há um aprendizado formal, mas uma construção progressiva, pelo falante nativo, de “hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras” (FRANCHI 1991,

citado em TRAVAGLIA, 2009, p. 28). Esta concepção é chamada de *gramática internalizada*. Nela, o erro linguístico inexistente, em seu lugar aparece a inadequação de uso. Ou seja, para cada situação de comunicação há um recurso linguístico mais adequado, dependendo da intencionalidade comunicativa.

Como foi descrito acima, há variadas formas de se conceber a linguagem e a gramática. De acordo com a filiação a uma determinada concepção irá decorrer uma forma de ensino. Neves (2007) nos traz uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa na qual nos revela que, em geral, os docentes dessa área de conhecimento conceituam a gramática como atividade normativa e/ou descritiva, e acrescenta:

Toda a programação escolar (desde a fixação de objetivos até a avaliação) reflete, na sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de reflexão e operação sobre a linguagem. Contemplam-se, na verdade, ou as atividades de operação com a linguagem (redação, leitura, interpretação) ou as atividades de sistematização gramatical. Não se observa qualquer reserva de espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados, sobre o propósito dos textos, sobre a relação entre os textos e seus produtores e/ou receptores etc. (NEVES, 2007, p. 41-42).

Ao apresentar um balanço dessa pesquisa, Neves (2007) revela que, para os professores do segundo segmento e os de Ensino Médio, os alunos “escrevem mal” e o ensino da gramática os levará a se apropriar da norma culta e, assim, escreverão melhor. Portanto, para a maioria dos professores pesquisados, o grande objetivo do ensino de Língua Portuguesa é instrumentalizar os alunos para que falem e escrevam de acordo com as regras gramaticais tradicionais. Esta concepção de ensino é denominada por Travaglia (2009) como prescritiva e está relacionada com a concepção de linguagem como *expressão do pensamento* e com a *gramática normativa*, tendo por objetivo modelar as habilidades linguísticas de seus alunos dentro de um leque de normas reconhecidas como corretas, cultas e indicadoras de inteligência.

Se compararmos as palavras dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental que trouxemos no início deste texto e os resultados das pesquisas apresentados por Neves (2007), perceberemos que as duas colocações se pautam na mesma concepção tradicional do ensino de gramática. Será que esta concordância de pontos de vista entre estes grupos de professores é derivada de suas formações como especialistas no ensino de Língua Portuguesa? Será que a divergência em relação ao ensino entre os professores que atuam em níveis diferentes de ensino da educação fundamental se explica apenas pela diferença na formação dos docentes desses segmentos? Não

acreditamos nessas hipóteses, pois são amplas em demasia, trazendo uma generalização de posturas que não se percebe nos cursos de licenciatura em Letras contemporâneos. Diferentes concepções de práticas docentes existem entre os profissionais de qualquer área de ensino, independentemente da faixa etária com a qual atuam. A hipótese que preferimos apresentar aqui é a de que estas diferentes perspectivas derivem das formas através das quais os professores concebem seus alunos. Isto é, para que tipo de sujeito é pensada a prática docente.

### Concepção de sujeito escolar

Quando se planeja uma atividade escolar, é necessário que se explicita, além do que vai ser e para que vai ser ensinado, para quem vai ser ensinado. Quem é o sujeito da aprendizagem. Parece-nos que é nesse ponto que se localiza o cerne dessa diferença de postura. O ensino de gramática preconizado pelos professores especialistas aqui retratados é o mesmo revelado por Neves (2007) e Travaglia (2009). Um ensino essencialmente prescritivo, pautado na aprendizagem de regras da gramática normativa que, como sabemos, foram derivadas da tradição literária clássica. Além disso, há uma enorme preocupação com exercícios de metalinguagem preconizados pela gramática descritiva. Como já foi dito anteriormente, essa prática está alicerçada nas concepções de linguagem como *expressão do pensamento* (que apregoa que quem não apresenta um bom falar é porque pensa errado); e na *linguagem como instrumento de comunicação*, que afasta “o falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Como nos alerta Neves (2002, p. 238):

É preocupante verificar que os professores contemplam a gramática, especialmente, como atividade de exercitação da metalinguagem [...] consideram que ela seja uma disciplina normativa. Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, redação e leitura com interpretação (estruturação/representações/comunicação de experiências, mais interpretação de experiências comunicadas), e de outro, gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, alguns conhecimentos do que se considera bom uso da língua).

Nestas duas concepções de linguagem e no ensino delas derivado, a linguagem é resumida apenas a um conjunto de regras que devem ser aprendidas. Mas o que é uma regra? “A resposta de Wittgenstein esclarece que uma regra não pode ser pensada independentemente do ambiente social e

cultural que lhe confere seu *status*.” (DELACAMPAGNE, 1995, p. 65). Para o filósofo da linguagem, segundo Delacampagne (1995, p. 63-64):

A experiência se encarrega de nos ensinar qual é, em cada situação, o jogo de linguagem apropriado. Vista sob esse ângulo, a linguagem é comparável a uma vasta “caixa de ferramentas” cujo domínio adquirimos progressivamente. Para cada palavra, como para cada ferramenta, podemos dizer que conhecemos a sua *significação* quando conhecemos seu uso. Em outras palavras, quando conhecemos o conjunto das regras que regem seu uso.

A partir do exposto, algumas questões se colocam: Qual modelo de sujeito aprendente subjaz as práticas pedagógicas que refletem as concepções acima retratadas? Para quem se destina um ensino de gramática prescritiva? Este perfil de sujeito aprendente no ensino de língua materna nos chega como uma produção histórica, advinda da própria natureza do homem da Modernidade e dos institutos sociais e acadêmicos que contribuíram para desenhar sua identidade, tal como o processo de gramatização.

O processo de gramatização, de onde deriva a gramática, teve o seu clímax no século XVIII e colocou a gramática no papel de ciência pertinente a todas as línguas. Esta ciência propugna que todas as línguas se submetam às suas leis. Uma de suas pressuposições refere-se às “operações intelectuais pelas quais os homens constituem a sua fala [...]. A concepção cartesiana de subjetividade conta muito aí” (AUROUX, 1992, p. 88).

Chegamos, então, ao ponto que julgamos ser crucial. A concepção de sujeito subjacente às práticas escolares de ensino da língua materna. Já anunciamos, no parágrafo anterior, que por trás da gramática prescritiva está, por excelência, a concepção cartesiana de sujeito. Portanto, os alunos que não se encaixam nesse perfil não serão considerados em seus modos particulares de aprendizagem e na sua maneira de se relacionar com o mundo e de representá-los. Usamos propositalmente a palavra “particulares”, e por que o fizemos? Porque aprendemos com Freitas (2004, p. 141) que “na realidade, não há identidade sem diferença nem diferença sem identidade”. Ou seja, o indivíduo é produto desta dialética que resulta na sua particularidade. O que se reivindica para o indivíduo não é a *pura diferença* (que fragmenta), mas a *sua particularidade* (que une, porque expressa a sua diferença na identidade).

E o que o particulariza? Não nos basta buscar tais particularidades em seus aspectos físicos, ainda que traços como etnia, origem sociocultural e gênero, entre outros, também contribuam para a imagem que a escola lhe atribui enquanto aluno. O que o particulariza, o que o torna singular, são, além de suas características físicas, culturais e sociais, as suas formas de compreender e se colocar no mundo.

Suas ferramentas culturais, portanto, e seus modos de operá-las. O que o torna um sujeito particular, de fato, é seu modo de pensamento.

Os sujeitos que habitam as salas de aula das escolas públicas brasileiras não se assemelham ao sujeito cartesiano, à sua identidade rigidamente controlada e fixa, com sua racionalidade científica, o sujeito ideal, forjado na Modernidade para atender às demandas de uma cultura sujeita à ciência. Os sujeitos de nossas escolas, aos quais se destinam nossas aulas, são sujeitos plurais, particulares em seus modos de pensar, representar e estar no mundo. Sujeitos que tiveram suas subjetividades forjadas em contextos culturais de base preponderantemente oral, sujeitos da narratividade, nos termos de Senna (2016).

Convém esclarecer que não há, de modo algum, neste texto, o intuito de se defender o não ensino da gramática. O objetivo é trazer considerações que ajudem na reflexão do “para quem” e do “para quê” ensinamos determinados conteúdos de determinada maneira. O que defendemos é que, para além do ensino da gramática ou de qualquer outro conteúdo de quaisquer das áreas de ensino que fazem parte do currículo da educação fundamental, devemos, nós, professores e professoras, ter como premissa em nossos planejamentos que os alunos trazem “para a escola um modelo de comportamento social e intelectual desenvolvido para interagir com uma sociedade que não se construiu à forma da cultura escolar” (SENNA, 2003, p. 9). Portanto, é fundamental que consideremos que há uma diversidade nos modos de se operar com o conhecimento. Cremos que é nesse ponto que reside a diferença nas posturas docentes que inspiraram a escrita deste texto. De um lado, nos anos iniciais, os professores que, ao pensarem suas práticas e ao avaliarem as produções de seus alunos, trazem, na maioria das vezes, uma concepção de sujeitos plurais, diversos em suas maneiras de operar seus aparatos mentais. Do outro lado, nos anos finais do referido ciclo, o que prepondera, geralmente, é a concepção de um sujeito escolar universal, descontextualizado culturalmente e atemporal.

Nessa divergência de pontos de vista sobre o sujeito aprendente é que se instala a zona de conflito e de disputa pedagógica. É ela que alimenta os juízos construídos em relação aos alunos e suas produções escolares. Entre o sujeito da diversidade com suas particularidades e o sujeito cartesiano com sua universalidade há um extenso caminho a ser construído. E aí cabe propor um objetivo da educação na contemporaneidade: para além do ensino de qualquer conteúdo programático, “cabe à escola desenvolver no aluno a habilidade de transitar e operar tanto na esfera do mundo narrativo e suas representações incidentais quanto na esfera do mundo científico, regido por relações de causalidade mais rígidas e quase nunca incidentais” (SENNA, 2008, p. 215).

Queremos deixar claro que nossa defesa não está afinada com o discurso de responsabilização dos professores pelos problemas da educação. Toda atividade humana é regida pela complexidade, em especial as desenvolvidas no campo educacional. O que defendemos, em consonância com as pesquisas realizadas por Senna e pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, por ele coordenado, é que “em boa parte, os equívocos ocorridos na escola não derivam de um movimento particular, circunscrito aos agentes de ensino, mas sim, de todo um modelo acadêmico-científico que, ao longo do Séc. XX, gerou uma cultura singular acerca do ato de pensar” (SENNA, 2000, p. 2).

### **Considerações finais**

Os inúmeros planos, pactos e pareceres que norteiam o tecido curricular das escolas brasileiras são unânimes ao afirmar que é objetivo do sistema de ensino não só ampliar o tempo e o nível de escolaridade dos cidadãos brasileiros, mas também aumentar as oportunidades de aprendizagem. Esse intuito fica claro no Plano Nacional de Educação (PNE), de 9 de janeiro de 2001, que amplia para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório (BRASIL, 2001).

Este objetivo foi reiterado em 2010, quando da publicação do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 que, em seu parágrafo 2º da Organização da Educação Básica, dispõe que a “transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento”. No entanto, a ampliação da duração do ensino obrigatório não parece ter assegurado maiores oportunidades de aprendizagem para um número significativo de estudantes. O que temos observado é que a transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais não acontece de forma contínua e sem tensões. Neste artigo, apresentamos dois dos aspectos que acreditamos contribuir para esta ruptura: a diferença de concepção do sujeito escolar subjacente ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental e as diferentes concepções que embasam as práticas dos professores dessas duas fases da Educação Básica.

Neste artigo, alguns aspectos foram destacados: concepções de linguagem, concepções sobre gramática, concepções de sujeito e modos de pensamento. Para encerrar, defendemos que o ensino de língua materna, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, baseia-se no uso dessa língua e na reflexão sobre o seu uso. Fazemos essa proposta a partir do que nos diz Neves (2002, p. 226), ao

defender um tratamento funcional da gramática a partir de situações de produção, em contexto comunicativo.

Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos de comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

## **Referências**

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução portuguesa: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1992.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação 2001**. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf). Acesso em: 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7/2010**. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/ceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ceb007_10.pdf). Acesso em: 22 set. 2016.

DELACAMPAGNE, Christian. **História da filosofia no século XX**. Tradução: L. Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

NEVES, Maria Helena. **A gramática-história: teoria, análise e ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2007.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Linguagem e aprendizagem do mito ao sujeito cognoscente. In: Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil, 5, Rio de Janeiro. **Atas**. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. O perfil do leitor contemporâneo. In: Seminário Internacional de Educação, 1, Cianorte, PR, 2001, p. 2286-2289. **Atas**. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/perfileitornewpdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_. O planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o Letramento. **Educação & Linguagem**, São José dos Campos, v. 7, p. 200-216, 2003. Disponível em: [www.senna.pro.br/biblioteca/archs/acervo.htm](http://www.senna.pro.br/biblioteca/archs/acervo.htm). Acesso em: 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.