**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

ANA CAROLINA DE CASTRO RODRIGUES

# O ensino de língua portuguesa, novas metodologias e aprendizagem ativa

Brasília
2017

Ana Carolina de Castro Rodrigues

# O ensino de língua portuguesa, novas metodologias e aprendizagem ativa

Relatório final, apresentado a Universidade de Brasília (UnB), como parte das exigências para a obtenção do título de licenciatura em Letras Português.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Eloisa Nascimento Silva Pilati

Brasília
2017

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..... 4

1. **BASES LEGAIS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**..... 6

1.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB (Lei nº 9.394/96) ..... 6

1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNs..... 7

1.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC ..... 10

2. **AS IMPLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS LEGAIS NORTEADORES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**..... 14

3. **PRESSUPOSTOS DA GRAMÁTICA GERATIVA E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE GRAMÁTICA**..... 15

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA TEORIA GERATIVA..... 16

3.2 APLICAÇÃO DA TEORIA GERATIVA EM SALA DE AULA..... 19

3.2.1 A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 19

3.2.2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 21

3.2.3 LINGUÍSTICA, GRAMÁTICA E APRENDIZAGEM ATIVA: UMA NOVA METODOLOGIA ..... 23

4. **PROPOSTA DE ATIVIDADE NA METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM ATIVA.**..... 30

4.1 DESCRIÇÃO DA MAQUETE..... 33

4.2 EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA MAQUETE EM SALA ..... 34

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 37

**REFERÊNCIAS BILBIOGRÁFICAS**..... 41

# INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de discutir a relação entre os objetivos do ensino de língua portuguesa propostos pelos documentos oficiais e as diretrizes que estes apresentam e as novas metodologias de ensino de língua portuguesa.

Há várias pesquisas que atestam o relativo fracasso no ensino de língua portuguesa no país. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os resultados obtidos na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ficam abaixo da meta estabelecida (para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio) desde 2013.

Os dados divulgados nos mostram que, em 2013, o resultado obtido na avaliação dos anos finais do ensino fundamental foi 4.2 (apesar de a meta fixada para esse ano ser 4.4) e, em 2015, foi de 4.5 (com meta em 4.7). Com relação à avaliação do ensino médio, a nota auferida, em 2013, foi 3.7 (com meta em 3.9) e, em 2015, se manteve 3.7 (com meta em 4.3).

Esses dados são calculados através da taxa de rendimento escolar e das médias de desempenho nos exames aplicados na Prova Brasil (composta por teste em língua portuguesa com foco em leitura e em matemática com foco em resolução de problemas). Além de atestarem a pouca qualidade da educação e sua lenta progressão com o passar do tempo, os resultados se afastam muito daquilo que se espera para 2021 (ano em que as metas são 5.5 para o ensino fundamental anos finais e 5.2 para o ensino médio).

Diante disso, fica claro que o ensino de língua portuguesa (componente curricular determinante na avaliação aqui descrita) tem de ser repensado e, mais do que isso, há de haver uma intervenção que proponha abordagens, métodos e técnicas que propiciem um redesenho no cenário da educação em língua.

Nesse sentido, este trabalho objetiva argumentar a favor de um ensino gramatical que seja efetivo na formação de sujeitos críticos, ativos, competentes e conscientes em seu desempenho linguístico. Para isso, defende uma prática docente que considere os pressupostos teóricos da Teoria

Gerativa, desenvolvida por Noam Chomsky; que inclua novas propostas metodológicas e didáticas; e que calque relação com as finalidades educacionais pretendidas pelos instrumentos legais norteadores da Educação (LDB, PCNs e BNCC).

Tendo o supracitado como base, o presente estudo defende *(i)* a incorporação, na prática pedagógica, de uma abordagem que inclua as novas pesquisas referentes à mente, aprendizagem e línguas humanas; e *(ii)* a metodologia em *Gramática, Linguística e Aprendizagem Ativa* da pesquisadora Eloisa Pilati (2017). Este trabalho propõe também uma atividade didático-pedagógica que visa a auxiliar na aplicação dessa metodologia em sala de aula.

Diante dos objetivos aqui descritos, apresentam-se neste estudo: três documentos legais norteadores da educação básica – LDB, PCN e BNCC; as considerações referentes às implicações desses documentos no ensino de língua portuguesa; os pressupostos teóricos da Teoria Gerativa e sua contribuição para a atualização da prática docente em língua; a proposta metodológica de Eloísa Pilati em *Gramática, Linguística e Aprendizagem Ativa;* e uma atividade que auxilie na aplicação da metodologia de PILATI (2017) em sala de aula.

# 1. BASES LEGAIS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, estudam-se três documentos orientadores da educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com recorte no ensino de língua portuguesa enquanto língua materna, o objetivo deste capítulo é expor as finalidades da educação básica trazidas por esses instrumentos legais e discutir as implicações das diretrizes por eles apresentadas na efetiva prática docente.

## 1.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB (Lei nº 9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece, como finalidade da educação básica, o desenvolvimento do educando em uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Para o Ensino Fundamental, as finalidades trazidas pela LDB calcam forte relação com os pilares da Educação segundo a Unesco[1]. São eles: aprender a conhecer (ou aprender a aprender); aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser.

[1] [pág. 31]. Educação. Um tesouro a descobrir. In.: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Brasília: Fundação FaberCastell, 2010.
Título original*: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.*
In.: < http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

Para essa etapa, a lei traz como propósitos o desenvolvimento da capacidade de aprender; a compreensão do ambiente e dos valores da sociedade; o desenvolvimento das capacidades para aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e o fortalecimento de vínculos de solidariedade e tolerância.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a Lei traz como finalidades *(i) a* consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para o prosseguimento *dos* estudos; *(ii)* a preparação básica para o trabalho; *(iii)* o desenvolvimento da cidadania para continuar aprendendo e para ser capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições; *(iv)* a formação ética da pessoa humana com autonomia intelectual e pensamento crítico; e *(v)* a fundamentação científico-tecnológica e a compreensão dos processos produtivos, estabelecendo relação dialógica entre teoria e prática.

Com relação ao estudo de Língua Portuguesa, diz-se ainda que este componente faça parte do currículo de toda a Educação Básica. Prevendo língua estrangeira moderna como obrigatória na parte diversificada do currículo a partir do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental. Além disso, apesar de ministrado obrigatoriamente em língua portuguesa, ao Ensino Fundamental é assegurada, no processo de aprendizagem, a língua indígena às comunidades indígenas.

## 1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs

Este documento é um orientador apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), como uma proposta que visa construir no Brasil uma referência curricular nacional. Para este trabalho, resumiremos os principais apontamentos respectivos ao componente curricular Língua Portuguesa (LP).

Para os PCNs, é verdade que o ensino da língua precisa ser remodelado. Na aspiração de se propor sua reconfiguração, importantes concepções acerca da docência e da aprendizagem foram revistas, sobretudo no que diz respeito à atividade do aluno e ao ensino gramatical fossilizado em regras e exceções. Segundo este documento, alguns dos problemas são:

> *a)* A desconsideração da realidade e dos interesses do aluno;
>
> *b)* A excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto;
>
> *c)* O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para tratamento de aspectos gramaticais;
>
> *d)* A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
>
> *e)* O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
>
> *f)* A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.
>
> (PCNs Parte II, 2000: 18)

Para propor um novo panorama, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o caráter externo da língua, ou seja, sua finalidade comunicativa enquanto produto cultural e histórico. Por fim, entregam à Educação brasileira (i) uma visão de língua; (ii) uma de visão de aluno; e (iii) uma visão de ensino de línguas. A saber:

*(i)* O que é língua:

> Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCNs Parte II, 2000: 20)

*(ii)* Como é visto o aluno:

> [...] o aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. (PCNs Parte II, 2000: 22)

> Pode-se dizer que hoje é consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas. (PCNs Parte II, 2000: 18)

*(iii)* Em que consiste o ensino da língua:

a. No aluno;

b. Nos conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem;

c. Na mediação do professor.

> O primeiro elemento dessa tríade, o aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (PCNs Parte II, 2000: 22)

> [...] a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objeto de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (PCNs Parte II, 2000: 19)

Além disso, os PCNs pontuam, como finalidade do ensino de Língua Portuguesa, as seguintes habilidades:

(i) utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

(ii) utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:

a. sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;

b. sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;

c. aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;

(iii) analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolver a capacidade de avaliação dos textos:

a. contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;

b. inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;

c. percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;

d. identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;

e. reafirmando sua identidade pessoal e social;

(iv) conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;

(v) reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesma nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

(vi) usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando sua capacidade de análise crítica.

(PCNs, 1998: 32-33. In.: PILATI, 2017: 80-81)

## 1.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) estabelece que os currículos da Educação Básica devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada por cada Sistema de Ensino por uma Parte Diversificada (PD), exigida pelas peculiaridades regionais. Assim, conforme determinação desta lei, a BNCC foi editada pelo MEC e pode ser entendida como:

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BNCC Introdução, 2017:1).

Recortando na BNCC o componente *Língua Portuguesa*, tem-se:

*(i)* Como objetivo: garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania.

*(ii)* Como meta: que os alunos consigam

*a.* construir sentidos coerentes para textos orais e escritos;

*b.* produzir textos adequados a situações de interação; e

*c.* apropriar-se de conhecimentos linguísticos textuais, discursivos, expressivos e estéticos (em seus usos adequados a diferentes situações comunicativas).

*(iii)* Como centro das práticas de linguagem: o texto (este em sua variedade de composição, ou seja, a linguagem em sua multimodalidade[2]).

A BNCC, em Língua Portuguesa, está dividida em cinco *Eixos Organizadores*. Para este trabalho, trataremos daqueles relacionados ao ensino de gramática. Sendo o quinto eixo destinado à Educação Literária, focaremos aqui nos quatro primeiros, os quais estão dispostos em:

*(i)* Eixo 1 – Oralidade. Aqui se deve estudar:

[2] Pode-se falar em linguagem verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais). (PILATI, 2017: 45).

*a.* a diferença entre a língua oral e escrita;

*b.* os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais;

*c.* as variedades linguísticas; e

*d.* a conscientização quanto ao preconceito linguístico.

*(ii)* Eixo 2 **–** Leitura**.** Neste eixo, mira-se:

*a.* na decodificação de palavras e textos (e no domínio do sistema alfabético);

*b.* no desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação;

*c.* na identificação dos diferentes gêneros textuais; e

*d.* no desenvolvimento da fluência e vocabulário.

*(iii)* Eixo 3 – Escrita. Este eixo compreende:

*a.* a aprendizagem da codificação de palavras e textos (com o domínio do sistema alfabético);

*b.* a habilidade de produzir textos com coesão e coerência (adequando-se o nível de informatividade); e

*c.* a habilidade de uso adequado das variedades linguísticas.

*(iv)* Eixo 4 – Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais. Neste eixo, a BNCC integra:

*a.* o processo de alfabetização;

*b.* as práticas de análise linguística e gramatical (estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas oral / de leitura / de escrita);

*c.* a reflexão sobre estruturas linguísticas; e

*d.* a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos (através do domínio das regras de concordância e regência e dos recursos semânticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos).

Nestes eixos organizam-se as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. Estes são distribuídos pelos anos de formação do aluno e guardam, a cada ano, especificidades concernentes àquela etapa.

Ainda que organizada sob esta divisão, a BNCC enfatiza a importância da continuidade e da integração. Haja vista que as habilidades e unidades temáticas que compõem os Eixos guardam entre si fronteiras muito tênues, que não devem ser entendidas como segregadas entre si.

Dessa forma, espera-se que o componente curricular *Língua Portuguesa* deva garantir o desenvolvimento de competências específicas. São elas:

> 1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
>
> 2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
>
> 3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
>
> 4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
>
> 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
>
> 6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
>
> 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
>
> 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
>
> 9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
>
> 10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.
>
> (BNCC 4.1.1 Língua Portuguesa, 2017: 4)

## 2. AS IMPLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS LEGAIS NORTEADORES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Baseado no que apresentam as autoras PILATI, NAVES, VICENTE e SALLES (2011), este tópico levanta algumas questões referentes aos tópicos anteriores, problematizando o ensino de língua portuguesa na educação básica e a sua carência metodológica, com recorte no ensino de gramática.

Os documentos aqui apresentados, influenciados pela difusão dos estudos linguísticos, representaram, para o ensino de língua portuguesa, importante instrumento de mudança. Isso porque deslocam o foco do ensino, tirando-o de uma prática pedagógica baseada na "*gramática normativa"* (em que não se valoriza a dinamicidade da língua) e levando-o ao âmbito do desenvolvimento de habilidades e competências. Contudo não representam uma mudança metodológica de fato, pois esta não é construída de forma acabada.

> Apesar de os PCNs apontarem caminhos em termos de competências e de habilidades a serem desenvolvidas, colocam-se as questões sobre as abordagens e metodologias como objetos inacabados, que devem ser vistos como tópicos de constante análise e discussão por todos os sujeitos envolvidos na educação [...]. (PILATI, NAVES, VICENTE e SALLES, 2011: 398)

Além disso, a concepção de língua como um produto histórico e cultural, consequentemente externo ao aluno, e a ênfase no ensino da língua em sua realização discursiva e pragmática relegaram a gramática a um componente periférico. Levou-se a prática pedagógica de um extremo (focado na tradição gramatical) a outro (que desvaloriza o estudo da gramática).

Desvalorizado, o ensino de gramática seguiu sem uma revista metodológica e conceitual, mantendo-se, na prática, associado às normas-padrão prescritivas. Esse contexto favoreceu ainda mais o questionamento quanto à relevância da educação gramatical; pois – enquanto influenciado por essa tradição prescritivista – o ensino de língua baseou-se em 'como se deve usar a

língua', enquanto deveria basear-se em como a língua funciona e quais as possibilidades que oferece (ainda que dentro da variedade padrão).

Neste cenário (em que de um lado temos o ensino gramatical fossilizado em regras e exceções e do outro o ensino desconsiderando a visão estrutural da língua), as pesquisadoras discutem a relevância do ensino de gramática na educação básica e apresentam uma nova perspectiva de ensino. Nela, os pressupostos teóricos da *Gramática Gerativa* são utilizados para complementar as outras abordagens trazidas da linguística à docência.

> Não se trata de negar essas outras abordagens [que tratam a língua como um fenômeno social ou com finalidade textual], mas de complementá-las, buscando elaborar uma metodologia de ensino de gramática que considere também a visão estrutural e interna da língua. (PILATI, NAVES, VICENTE e SALLES, 2011: 401)

Diante do apresentado, as pesquisadoras sistematizam uma teoria, a fim de que se desenvolva nos alunos habilidades de reflexão – o que atende e ratifica o fim que se pretende alcançar na educação básica, segundo a LDB, os PCNs e a BNCC.

> Defendemos, portanto, que um objetivo fundamental do ensino de língua é desenvolver no aluno uma habilidade de reflexão sobre a língua que se torne cada vez mais refinada, com implicações para sua produção oral e escrita em língua portuguesa [...]. (PILATI, NAVES, VICENTE e SALLES, 2011: 400)

A relevância do ensino de gramática na educação básica, a nova perspectiva advinda dos pressupostos gerativistas e a metodologia desenvolvida serão, portanto, objeto de estudo nos próximos tópicos deste trabalho.

## 3. PRESSUPOSTOS DA GRAMÁTICA GERATIVA E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE GRAMÁTICA

A fim de complementar as abordagens trazidas à docência pela difusão dos estudos linguísticos e de somar esforços em uma educação que atinja as finalidades trazidas pelos documentos aqui apresentados, argumenta-se por uma educação que considere também a visão estrutural da língua.

Este capítulo apresenta, portanto, as contribuições, para o ensino de língua portuguesa, das novas pesquisas relacionadas à mente, à aprendizagem e às línguas humanas e sua colaboração para elaboração de novas metodologias de ensino.

## 3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA TEORIA GERATIVA

Na década de 1950, o linguista Noam Chomsky propôs uma nova hipótese para o estudo da língua. Nela, o pesquisador tentou explicar a língua como fruto de uma capacidade específica da espécie humana, determinada por uma condição biológica e genética. A partir dessa hipótese, a gramática é investigada de forma a se atingir uma análise sistêmica das propriedades linguísticas; levando, para isso, em consideração o conhecimento linguístico internalizado de cada falante.

Chomsky, em sua teoria, desarticula a ideia de que a língua é fruto da aprendizagem de um produto cultural e social, produzido historicamente pelo homem. Não se trata de negar a ação externa sobre o conhecimento linguístico; mas sim da composição de uma teoria que abarque tanto o “órgão computacionalmente especializado” com seus processos internamente dirigidos no cérebro, como os efeitos externos provenientes do contexto de imersão social e interacional. Ou seja, uma teoria que não se ensimesme nos aspectos externos e socioculturais, mas que parta da faculdade de linguagem, enquanto condição genética específica da espécie humana.

Em seu livro *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*, Eloisa Pilati explica o pensamento chomskyniano da seguinte maneira:

> [...] entre os componentes da mente humana, há um “órgão” ou um “módulo” específico para a linguagem: a Faculdade da Linguagem. Os mecanismos que compõem a Faculdade da Linguagem são geneticamente determinados e fazem parte, portanto, da dotação biológica dos seres humanos. Por possuírem essa Faculdade da Linguagem, os seres humanos são dotados de uma Gramática Universal, que é o estado inicial de sua língua. Esse estado inicial irá se modificar, devido ao efeito deflagrador e modelador da experiência, bem como devido aos processos de amadurecimento internamente determinados, e irá se estabilizar num determinado momento. (PILATI, 2017: 51)

A partir Teoria Gerativa, mudou-se, portanto, a perspectiva de língua e de aquisição de língua. A língua passou a ser estudada como o resultado da interação entre o saber inato e os dados do ambiente[3] e a aquisição como desdobramento da Faculdade de Linguem.

Com isso, foi sabido que cada falante possui uma gramática internalizada; uma competência. Enquanto a *competência* configura um estado mental (interno), o *desempenho* diz respeito ao uso propriamente dito da *competência*, a performance. No *desempenho* articulam-se os fatores externos, as situações de uso e o ambiente a que o falante está exposto.

Até a difusão da teoria gerativista, o estudo da língua incidiu sobre o desempenho. Mas a consciência quanto à existência da competência é aspecto fundamental do estudo linguístico, na medida em que insere o falante no sistema, enquanto possuidor de uma gramática interna.  A um falante, mesmo sem qualquer escolarização, é clara a distinção entre aquilo que é entendível e produzível em sua língua (que gramatical – exemplo *i*) e aquilo que não o é (o que agramatical – exemplo *ii*).

Exemplo:

(i) Maria gosta de bolo;

(ii) *De Maria bolo gosta;

[3] Definição retirada de PILATI, 2017: 73.

Outra propriedade significativa ao desenvolvimento deste trabalho é a dinamicidade e a criatividade. Não sendo um conjunto de regras, a repetição não é um meio pelo qual se aprende ou aperfeiçoa uma língua, pelo contrário: mesmo sem nunca ter ouvido um enunciado, pode-se produzi-lo. O *aspecto criativo da linguagem* consiste nessa possibilidade de se produzir e entender enunciados inteiramente novos. É este o ponto mais característico de uma língua natural e explica-se pela existência da *faculdade da linguagem*.

Lucia Lobato elucida bem essa propriedade do sistema linguístico quando diz que:

> Nas línguas, diferentes sistemas coexistem (fonológico, morfológico, lexical, sintático), estabelecendo diferentes níveis de estrutura para os enunciados, e em cada nível as unidades são analisáveis em unidades menores, havendo unidades e níveis sem interpretação semântica, e que têm o objetivo de levar à construção das formas, e outras unidades e níveis com interpretações semânticas.
>
> No funcionamento desses sistemas, cada língua faz uso de meios finitos, mas os processos combinatórios permitem o uso ilimitado desses recursos. Por exemplo, com as palavras (que são limitadas num dado momento para um falante) e com as construções da sintaxe (que são em número limitado na língua), os falantes fazem combinações que são potencialmente ilimitadas em extensão, porque as combinações têm a propriedade da recursividade.
>
> Assim é que, dado um substantivo, como *livro*, podemos fazer incidir sobre ele um atributo, como em *livro azul*, e sobre o sintagma resultante podemos fazer incidir outro atributo, como em *livro azul do Henrique*, e esse novo sintagma poderá ainda receber outro atributo, como em *livro azul do Henrique que ele ganhou de presente*, e assim por diante. (LOBATO, 2015: 38-39. In.: PILATI, 2017:53)

Por fim, a última propriedade sobre a qual falaremos é a da organização da língua em constituintes com estrutura hierárquica. A partir desta propriedade, evidencia-se o funcionamento sistêmico da língua e sua organização em estrutura. Não se pode, diante da dinamicidade da língua, inferir que ela é aleatória. Os movimentos, ainda que dinâmicos, estão estruturados em uma organização, em uma ordem. Para explicar melhor esta propriedade, têm-se as considerações de Eloisa Pilati, (2017:66)

> Um constituinte pode ser compreendido como uma palavra ou um grupo de palavras que funcionam como uma única unidade dentro da oração. Muitas vezes podemos ser levados a pensar que uma oração é somente um conjunto de palavras colocadas numa dada ordem. No entanto, quando nos aprofundamos no estudo das propriedades das

> orações, vemos que há mais organização na oração do que podemos imaginar.
>
> Analisemos a oração abaixo para entendermos como os constituintes se comportam dentro de uma oração:
>
> *Noam Chomsky fundou os estudos gerativistas.*
>
> Intuitivamente, sabemos que essa oração pode ser dividida em três partes: *Noam Chomsky + fundou + os estudos gerativistas.* (PILATI, 2017: 66)

## 3.2 APLICAÇÃO DA TEORIA GERATIVA EM SALA DE AULA

Tendo em vista as contribuições da teoria linguística acima apresentada e cientes quanto a seus pressupostos teóricos, este tópico objetiva discutir como os novos conhecimentos advindos das pesquisas gerativistas podem contribuir para a reconfiguração do ensino de língua portuguesa e para a prática docente.

### 3.2.1 A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em um processo de retroalimentação entre estes dois níveis da Educação, básico e superior, os estudos linguísticos deveriam aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa. À vista disso, a pesquisadora Lúcia Lobato discute algumas contribuições da Teoria Gerativa aplicáveis na reconfiguração do ensino de língua materna.

Ainda que, como Lobato enfatiza, não seja necessário transformar todo professor de língua em um linguista, há conhecimentos linguísticos indispensáveis à docência.

Primeiramente, faz-se necessária a conscientização dos profissionais acerca da *competência* e do *desempenho* linguísticos de seus alunos. Ou seja, entender que eles possuem uma gramática internalizada, fruto da *faculdade da*

*linguagem e,* além disso, usam essa *competência* (desempenham-na) de acordo com as situações e ambientes em que está imerso.

Dessa forma, o ensino de língua materna não incide sobre a *competência* do aluno, mas sim em seu *desempenho*, cabendo ao professor a sistematização do *input*[4] e a organização, em sala, do contato deste aluno com dados a que ele ainda não teve acesso. Pois, como ressalta Lobato (2015), *a "mente do aluno simplesmente desenvolve os novos processos, através da exposição a dados que manifestam esses processos"*.

Nesta nova perspectiva, o objetivo transmuta do ensino da língua para o desenvolvimento da *consciência sintática*. Isto é: despertar no aluno a consciência quanto ao sistema linguístico que ele usa de forma natural e não consciente. Aqui, a comprovação empírica assume um papel importante, na medida em que, como traz Lobato, mostrando-se que há faculdade da linguagem, comprova-se a pobreza de estímulo[5]. Assim, a identificação das gramaticalidades e agramaticalidades evidenciará que a língua não funciona por analogia ou imitação.

Para isso, em uma aprendizagem ativa[6], Lobato propõe uma reconfiguração no ensino de língua materna embasada em:

*(i)* procedimento de descoberta: em que o aluno descobre os novos processos analisando a língua;

*(ii)* metodologia de eliciação: em que o professor conduz essa descoberta e direciona o aluno a chegar a suas conclusões; e

*(iii)* técnica de resultados: que consiste na relação entre a forma e o conteúdo, ou seja, uma alteração na forma implica alteração no sentido.[7]

Neste sentido, para além de se pensar o redesenho do ensino de Língua Portuguesa, a autora problematiza o porquê de ensiná-la. Para ela:

---

[4] *Input* é a exposição, o contato com dados de uma dada língua.
[5] Diz respeito à pobreza dos estímulos quando em vista da riqueza e complexidade do sistema adquirido. Quando o estímulo é fraco, infere-se que a competência cognitiva é alta.
[6] Trataremos deste tema no Título 3.2.3.
[7] Esquematização das ideias baseada no trabalho de SILVA, Juliana C. A. C. L. (2015).

*(i)* Porque ao texto e às atividades discursivas subjaz a mesma gramática abstrata que subjaz às palavras, aos sintagmas, às orações e às frases;

*(ii)* Porque, por a forma e o conteúdo estarem relacionados, o aluno precisará saber escolher a forma adequada ao sentido que deseja produzir; e

*(iii)* Porque o aluno chegará à conclusão de que há a faculdade da linguagem. [8]

Para isso, como sublinha Lobato, a escola deverá servir de agente eliciador de novos estágios de conhecimento da língua.

### 3.2.2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Ainda na intersecção entre a Educação Superior e a Educação Básica e tendo em vista os apontamentos discutidos no título 2, este tópico apresentará as considerações das autoras PILATI, NAVES, VICENTE e SALLES (2011) sobre a relevância do ensino de gramática na educação básica; a nova perspectiva advinda dos pressupostos gerativistas; e novas metodologias.

*(i)* A relevância do ensino de gramática:

Indo de encontro àqueles que consideram o ensino de gramática incompatível com as demandas atuais da sociedade, as autoras ressaltam a importância da *educação linguística*, na medida em que esta pode desenvolver capacidades como ler, interpretar e produzir enunciados. Além de desenvolver também a consciência quanto à natureza do conhecimento linguístico.

[8] Esquematização das ideias baseada no trabalho de SILVA, Juliana C. A. C. L. (2015).

Para elas, refinar a habilidade de reflexão do aluno frente à língua gera implicações na produção oral e escrita, tanto na língua portuguesa quanto em outras com as quais o aluno venha a ter contato.

*(ii)* A nova perspectiva:

Partindo dos pressupostos gerativistas, as autoras propõem o ensino gramatical em uma perspectiva científica. Dessa forma, defendem uma educação de língua implementada com vistas à *educação linguística*.

Para isso, as autoras ressaltam a importância de uma formação acadêmica que contemple essa concepção de língua. Ou seja, uma formação ciente de que o aluno carrega uma gramática internalizada e de que a manifestação da língua é determinada por um conhecimento inato.

Assim, a língua passa a figurar, na educação básica, como objeto de análise científica. E o professor, por sua vez, atua na explicitação dos conhecimentos linguísticos internalizados.

*(iii)* Metodologia:

A educação linguística aqui apresentada se dá por meio de uma metodologia baseada em projetos, que consiste em desenvolver competências intelectuais como *(i)* a análise, *(ii)* a classificação, *(iii)* a analogia, *(iv)* a inferência. Isso por meio de procedimentos de formulação de hipóteses e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos. Para isso, as pesquisadoras apresentam quatro passos:

1) Apresentação e análise de dados;
2) Eliciação das regras;
3) Elaboração de conclusões;
4) Prática textual.

### 3.2.3 LINGUÍSTICA, GRAMÁTICA E APRENDIZAGEM ATIVA: UMA NOVA METODOLOGIA

Ainda na interseção entre o Ensino Superior e a Educação Básica, Eloisa Pilati apresenta uma metodologia apoiada nos pressupostos teóricos da Gramática Gerativa e nos conhecimentos mais atuais sobre a aprendizagem (advindos de pesquisas neurocientíficas).

Com base na obra da autora (*Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*, 2017), apresentaremos, neste Título, as reflexões e considerações da autora sobre *(i)* a relevância do ensino de gramática; *(ii)* o método do aprendizado *versus* o método do ensino; e *(iii)* os princípios da aprendizagem linguística ativa.

(i) Sobre a relevância do ensino de gramática:

Como já discutido neste trabalho, sabe-se que a difusão dos estudos linguísticos na Educação Básica levou a prática pedagógica do ensino focado na "tradição gramatical" ao ensino focado no desenvolvimento de habilidades e competências. Apesar de essa mudança figurar importante marco no que tange ao ensino de línguas, com ela alocou-se a Gramática em um campo periférico no ensino. Sendo desconsiderada sua importância para as práticas linguísticas dos alunos (como para a produção textual, produção de enunciados e habilidades comunicativas em geral). Nas palavras de Pilati (2017):

> [...] No ensino tradicional, inicialmente a aula de língua portuguesa era confundida com a aula de gramática. Ou seja, antes dos PCNs, por exemplo, havia muito espaço para a gramática e pouco espaço para a produção e interpretação de textos. Depois disso, devido às críticas feitas à forma tradicional de se ensinar gramática e, com a emergência das teorias sociointeracionistas, a leitura e a produção de gêneros textuais passaram a ser elementos centrais das aulas de línguas portuguesa e as reflexões gramaticais foram para um segundo plano. (PILATI, 2017: 93)

Ainda sobre essa discussão, é relevante notarmos que as finalidades e objetivos educacionais trazidos pelos instrumentos legais aqui mencionados (LDB, PCNs e BNCC) exigem uma abordagem pedagógica que, para além de incidir sobre o desempenho sociointeracionista em leitura e produção de texto, lance mão da reflexão gramatical, através de uma consciência linguística que entregue ao aluno o domínio para manejo do sistema linguístico.

Neste contexto, Pilati (2017) argumenta que:

> Desconsiderar as reflexões gramaticais inviabiliza um aspecto crucial para o desenvolvimento da análise e produção textual, que é a reflexão gramatical. É por meio do manejo das estruturas gramaticais da língua que o produtor de textos irá expressar suas ideias, organizar argumentações, escolher formas de expressar pensamentos. Quando dispensamos as aulas de gramática, por exemplo, perdemos a oportunidade de apresentar a nossos alunos a ferramenta crucial para a leitura e produção autônomas e críticas – a reflexão gramatical. (PILATI, 2017: 93)

(ii) Sobre o método do aprendizado *versus* o método do ensino:

Baseada nas considerações de Cagliari (2009), Pilati apresenta algumas reflexões sobre a diferença de uma aula baseada no método do ensino, em contraposição à outra baseada no método do aprendizado.

Sobre o método do ensino, tem-se (de maneira generalizadora) uma abordagem que interpreta o aprendiz em situação inicial de aprendizagem, em um “marco zero” ou “começo absoluto”. Por isso, então, o docente cria um ponto de partida ideal, prescindindo de pré-requisitos. Neste método, aprender é sinônimo de dominar, dominar para que se possa passar ao conteúdo seguinte. A cobrança, ou avaliação, por sua vez, é baseada em expectativas de respostas, as quais são previsivelmente esperadas como acertos (dentro daquilo que foi dominado). Dessa maneira, sendo o acerto esperado e previsível, o foco ou centro do que ainda não foi dominado é o erro. Tem-se, assim, uma avaliação focada nos erros.

Neste método do ensinar, Cagliari pontua como avulsões a memória como truque, a réplica de modelos, a ênfase no erro do aluno e o adestramento.

Pilati, em suas considerações, traz este método para a realidade do ensino de gramática. Em que, sabe-se, são claras e comuns tais práticas.

> [...] Considero que a fala de Cagliari reproduzida acima sintetiza um importante ponto de vista, o que nos leva a tentar melhorar a metodologia nas aulas de gramática e de língua portuguesa em geral. Por vários motivos, damos muita importância a "ensinar" nossos alunos. Nas aulas de gramática, é raro haver debates, promoção de atividades criativas ou simulações do uso efetivo da língua em situações variadas do dia a dia. (PILATI, 2017: 96)

Já no que diz respeito ao método do aprendizado, Pilati retoma Cagliari e apresenta que, neste método, parte-se do pressuposto de que o aluno já sabe muito (inserindo-se aqui a faculdade da linguagem) e é dada ênfase à capacidade crítica e reflexiva (em contraposição ao adestramento). Aqui, não se avalia o aluno pelos erros que cometeu; mas, diante da mediação do professor, no processo de aprendizagem, considera-se o ponto de partida e chegada de cada aluno. Além disso, são apresentadas concepções do que é entender e do que é aprendizagem:

a. Entender é apresentado como: informações que expliquem *(i)* a natureza; *(ii)* a função*;* e *(iii)* os usos do conhecimento. Ou seja, não há como se entender linear e automaticamente só de ouvir alguém falar sobre algo. Além disso, cada um constrói o conhecimento por um caminho muito individual, reagindo de forma singular e atribuindo valores muito próprios.

b. Aprendizagem é apresentada como: as decisões que o aluno toma, levando em conta as explicações com as quais teve contato. Diz respeito a aventurar-se no mundo do saber e dar o passo seguinte. Aqui, tem-se como princípio da aprendizagem o aprendiz, aquele que aprende a aprender, aqui, a mediação do professor vai, durante o processo, dando lugar à autonomia.

Diante disso, no caminho de construção de sua metodologia, Pilati não quis, tal como Gagliari (2009), com este tópico, dicotomizar métodos em acepções caricaturizadas do que se deve ou não adotar em sala. Na verdade, há a apresentação de dois caminhos pedagógicos que servem à educação

conforme a necessidade do professor diante de seu planejamento. Dessa forma, Cagliari (2009) e Pilati (2017) pontuam:

> A educação não pode viver só de ensino, caso em que o professor vem para a sala de aula e despeja em seus alunos um longo discurso a respeito de um determinado ponto, como também não pode viver só da aprendizagem deixando os alunos descobrirem tudo por si mesmos e livres para fazerem o que bem entenderem. Deve haver equilíbrio entre os dois tipos de atividade: o professor deve ensinar, caso contrário, as escolas não precisariam existir, pois cada um aprenderia por iniciativa própria. Por outro lado, o professor não pode ser o dono da educação, aquele que tem tudo sob seu comando. É preciso que haja também uma grande participação do aprendiz, porque afinal de contas, é ele quem precisa aprender e mostrar o que aprendeu, sobretudo, saber que aprendeu. (CAGLIARI, 2009: 41. In.: PILATI, 2017: 94)

> [...] O ponto que gostaria de defender é que não existe uma única forma de fazer aprender, nem uma única técnica que seja efetiva em todas as situações. O professor, consciente das necessidades de seus alunos, deve ser capaz de avaliar as variáveis da situação de ensino e decidir qual método será mais efetivo para qual conteúdo, ou para qual turma. O importante é que o professor tenha condições de pensar aulas mais efetivas e criativas e que tenha um repertório de ações metodológicas mais vasto. Como métodos que se baseiam no ensino são os mais comuns na educação brasileira, parece mais interessante investigar com mais profundidade uma metodologia do aprendizado. (PILATI, 2017: 99)

(iii) Princípios da aprendizagem linguística ativa

Neste tópico do capítulo, Pilati reflete sobre o fato de o aprender estar mais ligado à memória que ao entendimento. A definição de gramática enquanto conjunto de regras reforça esta concepção de aprendizagem, na medida em que as aulas consistem basicamente em apresentação de regras e atividades de memorização. Para renovar essa realidade do ensino de gramática, a autora indica o estudo de métodos de ensino.

Nesse caminho à significação da aprendizagem dos alunos, Pilati propõe ainda que o ponto de partida há de ser o conhecimento linguístico tácito e que, nas aulas, os alunos enfrentem situações que mobilizem seus conhecimentos adquiridos.

Por fim, são apresentados três princípios guias da metodologia, a saber:

a. **Princípio 1 – Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno:**

Ou seja, levar em consideração o conhecimento linguístico vasto e inconsciente que os alunos possuem com a intenção de promover o conhecimento linguístico explícito[9] (consciência linguística). E, além disso, levar em consideração os conhecimentos linguísticos pedagógicos, quais sejam os aspectos da gramática já aprendidos pelos alunos em séries anteriores (propõe-se aqui testes diagnósticos para avaliação do conhecimento prévio).

**b. Princípio 2 – Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados:**

Ou seja, desenvolver a competência do discente. As pessoas competentes (ou especialistas) são aquelas que desenvolvem uma sensibilidade para compreender **padrões de informações significativas** (não acessíveis a principiantes). Para tal, há de haver oportunidades de aprender e compreender. A compreensão profunda (segundo *Bransford et al. (2007: 57)*) é aquela que transforma informação factual em conhecimento utilizável.

Aqui, Pilati sugere que os alunos pensem como especialistas, tentando identificar padrões em sua língua, tentando identificar a "arquitetura invisível por trás do sistema". Para isso, a autora propõe a criação de ambientes propícios ao contexto de aprendizagem, em que os estudantes possam organizar seus conhecimentos de forma coerente.

Vale ressaltar aqui alguns apontamentos feitos por Pilati concernentes à efetiva aprendizagem ativa na compreensão dos processos linguísticos. Para isso, a pesquisadora apresenta como necessidades:

i. Possuir uma base sólida de conhecimento factual;

ii. Entender os fatos e as ideias dentro do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação;

iii. Usar a metacognição, ou seja, os estudantes devem ser orientados para ter o controle de sua própria aprendizagem por meio da

[9] Inês Duarte (2008: 17) define o conhecimento explícito de uma língua como um estágio em que o estudante "é capaz de caracterizar as propriedades do sistema linguístico, as regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas". Também faz parte do conhecimento linguístico explícito, sendo a autora, "a capacidade de seleção de unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados de uso oral e escrito da língua". (PILATI, 2017: 18).

> definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcança-los.
>
> (PILATI, 2017: 105)

. Além disso, Eloisa argumenta que, para *"Entender os fatos e as ideias dentro do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação"*, devem ser elaboradas atividades que levem os alunos a *(i)* aprender a identificar padrões; *(ii)* desenvolver uma compreensão profunda do assunto; e *(iii)* aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento, levando em conta as condições.

**c. Princípio 3 – Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas**

Pilati aponta como condicionantes da aprendizagem ativa o envolvimento do aluno no processo e a condução deste aluno à compreensão do assunto estudado. Para isso, na sala de aula, devem-se proporcionar momentos para a criação de sentido, para a auto avaliação e para a reflexão quanto ao que funciona ou não no processo de aprendizagem. A autora frisa ainda que é fundamental que, aqui, os alunos entrem em contato com as modalidades da língua escrita como protagonistas e não espectadores.

A proposta de Eloisa é que as reflexões gramaticais sejam apresentas em níveis crescentes de complexidade e ressalta, ainda, que a utilização de materiais concretos entrega ao aluno a possibilidade de manipular conceito básicos e entender o funcionamento do sistema da língua portuguesa. Ou seja, proporcionar o contato com as propriedades linguísticas relevantes.

Eloisa Pilati sugere ainda recursos didáticos, para promover a consciência linguística de que tratamos anteriormente. São alguns deles: materiais recicláveis; tabelas sintáticas; prática de produção textual; prática de análise textual; e prática de revisão textual.

Diante desses princípios e do ponto de vista defendido pela autora, com vistas à aprendizagem linguística ativa, a pesquisadora apresenta uma proposta de sequência didática, a qual consiste em seis atividades, quais sejam:

1. **Avaliação do conhecimento prévio dos alunos:** Que objetiva identificar conhecimentos prévios, verificar se há compreensões prévias inadequadas e medir o ponto de partida.

2. **Experiência linguística:** Relacionada ao conhecimento factual. O professor seleciona um conjunto de dados relevantes, em que os aspectos linguísticos a serem estudados estejam presentes e sejam objeto de análise.

3. **Reflexões linguísticas:** Alunos refletem sobre os fenômenos linguísticos e expõem suas intuições relacionadas ao tema investigado. Objetiva-se que os alunos: *(i)* entendam fatos e ideias e organizem o conhecimento para sua recuperação e aplicação; *(ii)* compreendam efetivamente os conceitos e desenvolvam amplo conhecimento factual; e *(iii)* compreendam os principais conceitos, substituindo-se a cobertura superficial de vários tópicos, por outra detalhada de uma quantidade menor de tópicos.

4. **Organização das ideias:** Em que se sistematizam as descobertas dos alunos;

5. **Apresentação das ideias:** Aqui, os alunos são incentivados a produzir textos e expressar suas ideias de forma oral ou escrita (também por meio de materiais concretos), para que os conhecimentos linguísticos sejam usados de maneira consciente.

6. **Aplicação dos conhecimentos em textos:** Contato com textos em que o fenômeno estudado ocorra, para que o aluno veja como esse fenômeno ocorre em situações reais de uso. Aqui se aprimora o conhecimento factual dos alunos, na medida em que se desenvolve seu conhecimento linguístico explícito em situações complexas e reais (de leitura, análise ou produção de textos).

Importante ressaltar que a metacognição deve estar presente em todos os momentos da aula.

## 4. PROPOSTA DE ATIVIDADE NA METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM ATIVA

Diante do discutido neste trabalho, propõe-se, neste capítulo, um material didático que auxilie na aplicação da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa proposta por PILATI (2017), segundo a qual:

> *O material concreto promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Além disso, auxilia na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão. (Eloisa Pilati, 2017: 109)*

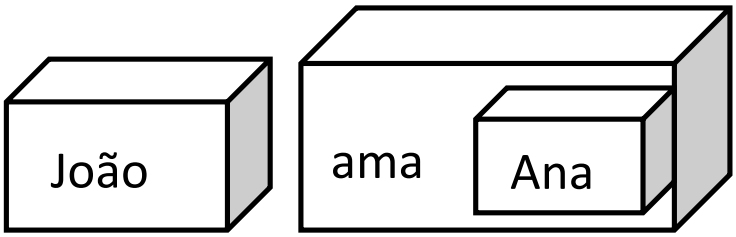
Dessa forma, esta atividade objetiva atribuir à aula de gramática concretude e aplicabilidade, na medida em que apresenta o sistema linguístico em funcionamento e materializa diante dos alunos o constructo mental que a eles é interno, tornando-os conscientes dos processos que fazem naturalmente. Para isso, nesta maquete, foram usadas caixas que representam os sintagmas (verbal, nominal, determinante, preposicional).

A maquete proposta consiste em:

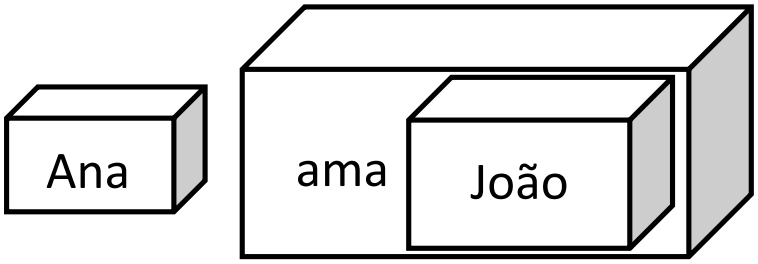
- 1 caixa que represente o sintagma nominal (ou determinante) que funcione sintaticamente como argumento externo (sujeito);
- 1 caixa maior que represente o sintagma verbal e que consiga demonstrar a seleção argumental;
- 1 caixa menor que funcione sintaticamente como complemento, ou seja, um sintagma nominal, determinante ou preposicional e que se encaixe no sintagma verbal.
- Utilizou-se tinta de lousa no fundo das caixas, para que se pudessem escrever diferentes palavras, conforme a sentença analisada.

Com a representação sólida dos sintagmas, o professor consegue, em sala, tratar das partes da oração enquanto constituintes da sentença. Um sujeito, por exemplo, sai da abstração e assume para o aluno a forma de uma caixa que, enquanto sintagma nominal (ou sintagma determinante), funcione sintaticamente para a oração como um sujeito. Além disso, a possibilidade de movimentos visíveis à turma facilita a percepção de que a troca de lugar de uma "caixa" implica a mudança de sua função sintática e, consequentemente, a construção de uma nova sentença, como em (i) e (ii).

(i) Sentença 1 – *João ama Ana.* João é sujeito.




(ii) Sentença 2 – *Ana ama João.* Com a troca das "caixas" de lugar, os termos passam a ter nova função sintática. Os alunos percebem como a mudança sintática implica mudança semântica.




Ciente quanto à dinamicidade da língua e quanto a seu sistema linguístico, o professor consegue operacionalizar, com esta maquete, inúmeras aulas. Ou seja, a maquete pode ser utilizada para auxiliar em diferentes conteúdos, haja vista que a estrutura da oração, quando visível ao aluno, torna evidentes os processos de deslocamento, ruptura da ordem direta, seleção argumental, covariância[10] entre núcleos e tantos outros.

[10] Covariância entre a propriedade semântica ou formal de um elemento e a propriedade formal de outro elemento é uma concepção de concordância, trazendo o entendimento de que a

Nesta proposta, apresentam-se algumas sugestões com o objetivo de eliciar generalizações em sala, visando à consciência sintática e ao conhecimento linguístico necessário às práticas textuais e aos usos possíveis nas diversas situações comunicativas. Para isso, como já abordado neste trabalho, é fundamental que a formação do docente abarque a perspectiva interna da língua, para que, ao entrar em sala, o professor planeje um trabalho que incida sobre o desempenho de seus alunos, a partir da consciência de que ali já há a competência, isto é: o professor precisa levar em conta a gramática internalizada que cada um dos discentes possui.

Nesta perspectiva, como enfatiza Pilati (2017), a metacognição deve estar presente em todos os momentos da aula. Ou seja, o professor deve ensinar e incentivar o aluno a controlar sua própria aprendizagem. Esta atividade em maquete não atenderia à proposta metodológica aqui apresentada se fosse aplicada de forma descontextualizada, sem a rigorosa metodologia[11] do professor em planejar uma aula nos moldes da aprendizagem ativa. A competência técnica do professor é imprescindível ao bom funcionamento da aula, pois, como já estudado em tópicos anteriores neste trabalho:

> [...] o estudo da língua descontextualizado da própria lógica gramatical passa a ser nada mais que o estudo de um conjunto de regras desconexas. Essa forma de ensino torna inviável a compreensão da característica mais básica das línguas humanas: sua organização como um sistema. (PILATI, 2017: 41)

---

concordância ocorre sempre entre dois termos, de forma que a informação semântica ou morfológica é deslocada de um item denominado como controlador (didaticamente tratado como núcleo) para outro item que se afigura como seu alvo. Análise proposta por Steele. Retirada de: CORBETT, G. G.. *Agreement*. In.: Cambridge Textbooks in Linguistics.

[11] Os aspectos socioculturais são de suma importância para o ensino e para as práticas pedagógicas. Entretanto, na produção de condições para o aprender, o ensino não prescinde de metodologia, de sistematização, de organização. Por isso então, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire pontua a rigorosidade metódica como meio de aproximação dos objetos de conhecimento.

## 4.1 DESCRIÇÃO DA MAQUETE

Através do Projeto de Extensão *"Oficina de Língua Portuguesa"*, organizado e orientado pela Profª Drª Eloísa N. S. Pilati na Universidade de Brasília (UnB), elaboraram-se aulas e materiais didáticos que efetivassem na prática a proposta teórica trazida pela pesquisadora (título 3.2.3). Para isso, acordou-se uma parceria com o Centro Educacional 104 – Diretoria Regional de Ensino do Recanto das Emas – Secretaria de Estado de Educação – G D F. Neste projeto, com o auxílio e orientação dos professores de Língua Portuguesa da escola, esta atividade foi aplicada em turmas da terceira série do Ensino Médio.

Com a utilização das caixas, como supra descrito, tornaram-se evidentes a estrutura da oração, a seleção e a interferência que a sintaxe possui com o sentido da sentença. Ao operacionalizarem trocas, os alunos – baseados na competência linguística que possuem enquanto falantes da língua – percebiam, por exemplo:

(i) Quantas caixas cada verbo "exigia" para construção de uma oração boa (gramatical). [*Seleção argumental, transitividade*]

(ii) Quais os movimentos possíveis e impossíveis com as caixas na formação de novas sentenças (ou seja, qual o limite do sistema linguístico para a dinamicidade da língua, haja vista que a língua é dinâmica, mas não é aleatória, cada movimento possui uma função).

(iii) A diferença entre o verbo que seleciona os argumentos e o verbo que não seleciona. [*transitividade e verbos de ligação*]

(iv) A diferença entre os termos selecionados e os não selecionados. [*adjunção*]

(v) Como a estrutura da oração pode ser “quebrada” ou como podem se organizar, em termos de ordem, os constituintes da sentença. [*uso da pontuação, ordem direta e indireta, recursividade*]

(vi) Como o núcleo (controlador) de cada caixa estabelece relação de covariância com os outros termos que “entrem” na caixa (alvos) – sejam adjetivos, artigos, numerais. [*concordância nominal*]

(vii) Como o fenômeno da covariância se estabelece entre sujeito e verbo, mas não com o objeto – já que, quando se troca a caixa do objeto, os alunos percebem que em nada se afeta a concordância. [*concordância verbal*]

(viii) Como o conteúdo de um sintagma inteiro pode ser despejado dentro de um pronome – os alunos percebem, visualmente, que um pronome retoma todo um sintagma, ou toda uma “caixa”, e não apenas seu núcleo. [*pronominalização*]

(ix) Como o objeto e o sujeito podem assumir funções diferentes na troca de voz do verbo, por exemplo, da passiva para a ativa e vice e versa. [*valência verbal e seleção*]

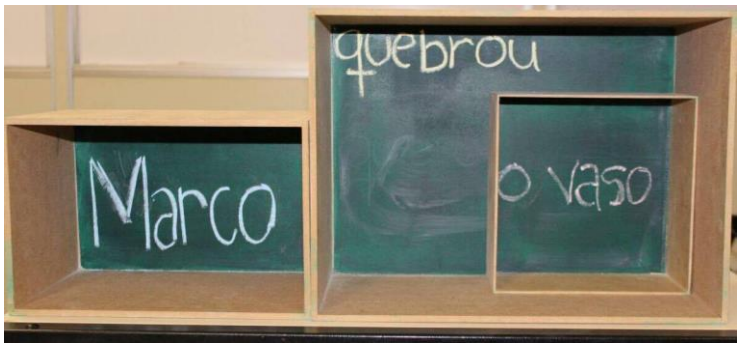
Esses são exemplos, não exaustivos, de que a dinamicidade da língua e seu funcionamento enquanto sistema entregam ao professor a possibilidade de manejar materiais concretos de formas várias. Abaixo, apresentam-se exemplos de aplicação da maquete proposta.

## 4.2 EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA MAQUETE EM SALA

1) Caixas em madeira, papelão ou material de preferência do professor:

2) Pintada com tinta de lousa, é possível representar a construção sintática de inúmeras sentenças:

a. Exemplo 1 *"Marco quebrou o vaso"*




b. Exemplo 2 *"O vaso quebrou marco"* (quando se trocam as caixas de lugar, a oração formada é agramatical; isso mostra aos alunos que há ordem na oração e que a modificação desta ordem implica mudança sintática e semântica)

c. Exemplo 3 *“Marco é lindo”*

d. Exemplo 4 *“Hoje, Marco quebrou o copo”*; *“Marco quebrou o copo hoje”*; e *“Marco, hoje, quebrou o copo”*. (Deslocamento de termos não selecionados)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, tentei reunir algumas reflexões sobre o papel do ensino de gramática na Educação Básica e, também, sobre como os pressupostos teóricos da Gramática Gerativa e as novas pesquisas sobre a natureza das línguas humanas podem contribuir no alcance das finalidades e objetivos trazidos pelas Bases Legais (LDB, PCNs e BNCC). A saber:

| BASE LEGAL | FINALIDADES |
|---|---|
| **LDB** | **No Ensino Fundamental:**<br>(i) o desenvolvimento da capacidade de aprender;<br>(ii) a compreensão do ambiente e dos valores da sociedade;<br>(iii) o desenvolvimento das capacidades para aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e<br>(iv) o fortalecimento de vínculos de solidariedade e tolerância;<br>**No Ensino Médio:**<br>(I) *a* consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para o prosseguimento *dos* estudos;<br>(II) a preparação básica para o trabalho;<br>(III) o desenvolvimento da cidadania para continuar aprendendo e para ser capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições;<br>(IV) a formação ética da pessoa humana com autonomia intelectual e pensamento crítico; e<br>(V) a fundamentação científico-tecnológica e a compreensão dos processos produtivos, estabelecendo relação dialógica entre teoria e prática.<br>(LDB, Lei nº 9394/96) |
| | (i) utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; |

| | |
|---|---|
| **PCNs** | (ii) utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:<br><br>a. sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;<br><br>b. sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;<br><br>c. aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;<br><br>(iii) analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolver a capacidade de avaliação dos textos:<br><br>a. contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;<br><br>b. inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;<br><br>c. identificando referências intertextuais presentes no texto;<br><br>d. percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;<br><br>e. identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;<br><br>f. reafirmando sua identidade pessoal e social;<br><br>(iv) conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;<br><br>(v) reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesma nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;<br><br>(vi) usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando sua capacidade de análise crítica.<br><br>(PCNs, 1998: 32-33. In.: PILATI, 2017: 80-81) |
| | 1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.<br><br>2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, |

| | |
|---|---|
| **BNCC** | heterogêneo e sensível aos contextos de uso.<br><br>3. Demonstrar atitude respeitosa diante das variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.<br><br>4. Valorizar a escrita como um bem cultural da humanidade.<br><br>5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado á situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.<br><br>6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.<br><br>7. Reconhecer p texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.<br><br>8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)<br><br>9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.<br><br>10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão de mundo e de si mesmo.<br><br>(BNCC 2017: 64. In.: PILATI, 2017: 81-82) |

Diante do discutido em tópicos anteriores, vimos que a difusão dos estudos linguísticos e das abordagens sociointeracionistas foi de grande valia na reconfiguração da educação gramatical (que até então se resumia ao estudo taxionômico das regras vernaculares). Apesar disso, tentou-se, com este trabalho, discutir algumas carências conceituais e metodológicas: como o conceito deficitário de língua; o estudo da língua ensimesmado à prática social; a falta de uma abordagem que inclua a competência linguística; a inexistência de uma metodologia sólida; entre outros.

Frente às discussões levantadas, o presente trabalho tentou, ainda, resgatar pesquisadores que apresentassem uma proposta de intervenção para tais lacunas. Através das considerações desses pesquisadores e da proposta didática de Eloisa Pilati (2017) – Título 3.2.3 –, este trabalho argumentou a favor da abordagem gerativista e da concepção inatista (chomskyniana) da língua. Além disso, discutiu-se aqui como ter claros os conceitos de língua, sistema linguístico, competência e desempenho são fundamentais a uma prática que promova a educação linguística em sala.

Portanto, em face às discussões aqui levantadas, vimos que os objetivos que se almejam com a educação de língua exige um conhecimento linguístico muito específico e refinado. Ou seja, o desenvolvimento de capacidades e

competências, como as trazidas pelos documentos aqui descritos, exige uma prática pedagógica que entregue ao aluno a possibilidade de manejo das estruturas gramaticais para que, dessa forma, reflita e aja sobre o sistema que conhece, mas de forma consciente. Diante disso concluo que, para que tais finalidades sejam efetivamente atingidas, há de se lançar mão das propostas aqui apresentadas.

Foi nessa perspectiva que, dentro da metodologia e sequência didática de Pilati (2017), este trabalho apresentou uma sugestão de atividade com maquete, que se insere na abordagem linguística que aqui foi defendida e atende à reconfiguração do ensino. Isso, visando a uma aula mais dinâmica, mais próxima ao aluno, mais ciente quanto aos processos sociais e culturais, mas, principalmente, uma aula que atenda às necessidades técnicas e formais que garantam ao aluno uma percepção científica da língua. Ou seja, para além de uma educação gramatical, uma educação com potencial de reflexão gramatical.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).* Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. 2007. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. 2017. *Base Nacional Comum Curricular.* Secretaria de Educação Básica. Brasília.

COERBETT, Greville G. 2006. *Agreement.* Cambridge: Cambridge University Press.

FREIRE, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

LOBATO, Lúcia. 2015 [2003]. *Linguística e Ensino de Línguas.* Brasília: Editora UnB.

PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana; GUERRA VICENTE, Helena; LIMA SALLES, Heloisa. 2011. *Novas perspectivas para a língua portuguesa em sala de aula*. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

VIEIRA, Sílvia. R. e BRANDÃO, Sílvia. 2008. *Ensino de Gramática: descrição e uso.* São Paulo: Contexto.

SILVA, Juliana. 2015. *Estudo de caso sobre o desenvolvimento da consciência sintática em sala de aula*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

BRANSFORD et al. (orgs.). 2007. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola.* São Paulo: Editora Senac.

PILATI, Eloisa. 2017. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa.* Campinas, SP: Pontes Editores.

Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Brasília: Fundação FaberCastell, 2010. Título original*: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.* In.: < http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.