



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP  
INSTITUTO DE LETRAS – IL

**ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE MATERIAIS  
CONCRETOS E METODOLOGIAS ATIVAS NO EN-  
SINO DOS TERMOS DA ORAÇÃO**

BRUNO BONADIO TOLEDO

BRASÍLIA- DF

2019

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE MATERIAIS  
CONCRETOS E METODOLOGIAS ATIVAS NO EN-  
SINO DOS TERMOS DA ORAÇÃO**

BRUNO BONADIO TOLEDO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em linguística no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Doutora Eloisa Nascimento Silva Pilati.

**Banca examinadora:**

Profa. Dra. Eloisa Nascimento Silva Pilati (PPGL/UnB) – Presidente/a

Profa. Dra. Heloisa Maria Moreira Lima Salles (PPGL/UnB) – Suplente

Prof. Dr. Moacir Natércio Ferreira Junior (SEEDF) – Membro efetivo

Profa. Dra. Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênicó (SEEDF) – Membro efetivo

BRASÍLIA – DF 2019

*O analfabeto do século XXI não será  
aquele que não sabe ler e escrever, mas  
aquele que não sabe aprender, desapren-  
der e reaprender!*

*Herbert Gerjuoy*

## AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiro, a Deus por me dar forças a todo momento. À minha orientadora, Eloisa Pilati, gratidão por toda paciência, assim como pelo vasto conhecimento. À minha esposa, Jéssica Eduarda, obrigado por me apoiar em todas as minhas escolhas e por me fortalecer a cada dia. À minha mãe, obrigado pelas palavras de amor. Aos meus sogros, obrigado por me apoiarem sempre quando preciso. Mas devo, também, agradecer a todos, em forma de memórias.

Filho de mãe solteira e batalhadora, um pouco filho de irmã e irmão, além de serem grandes amigos. Um pai divertido, apesar de nem sempre presente, mas que me permitiu a presença de mais dois irmãos.

Estudioso nato, encontrando nos livros um grande amigo. Motivado pelas avós a ser professor, a materna um amor, não só a parente, mas a língua também. O brasileiro, tanto o povo quanto a língua, fascinam-me.

Iniciado à leitura, à base de suposta palmatória, alfabetizado pela irmã. Aos quatro anos, lia meu primeiro livro: O Flautista de Hamelin. Desde então, os gibis, almanaques, fábulas, contos, crônicas e muitos romances (o gênero e a esposa).

As escolas, foram nove ao longo da Educação Básica, permitiram-me expandir horizontes. Bibliotecas eram mundos sem barreiras, países reais e imaginários, morei em castelos, no gelo, até em outras dimensões.

Procurava letras até na matemática, essa não muito amiga, mas persisti, pois, com a ajuda de Zola, descobri que não era um Germinal. Afinal, encontrei, não na “Pas”, mas no vestibular, o que seria estudar a lógica matemática, mas essa de palavras.

Já na universidade, enveredei-me para a língua inata, aquela que gera uma lógica em sua estrutura. Tive um bom Pilar, mas conhecida como Pilati para me ajudar. Estudando, hoje, aprendizagem ativa com nova metodologia de ensinar.

Em suma, deixo um poema para melhor me explicar:

**Bruno Bonadio Toledo**

Não sou Drummond, mas as muitas pedras encontrei no caminho,  
Percorri ruas para chegar à escola, passei por apuros,  
Chuva, sol, seca, umidade  
De inverno a verão, tive de romper barreiras  
Contei com a ajuda de um bom Machado para as transpor  
Perdi bens materiais, imateriais, mas pude encontrar Rosas no caminho  
Galgando, pelo estudo, uma vida melhor ao lado de Jéssica  
Encontrando, na língua, um bem maior  
A paixão pela linguística, apesar de implicitamente já amá-la, descobri depois  
Passei por Pilati, Guerra, Salles, Reigota... Contei com a ajuda de Lunguinho, Lobato, Du-  
arte... Fui gerado, levado a um novo mundo  
Chomsky me contou:  
Agora, cá no mestrado estou!

*“Mas esforçai-vos, e não desfaleçam as vossas  
mãos; porque a vossa obra tem uma recom-  
pensa.”*

*(2 Crônicas 15:7)*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	8
<b>ABSTRACT</b> .....	9
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1- AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA GERATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b> .....	14
1.2. Pressupostos teóricos do gerativismo .....	14
1.2.1. Formação da oração na perspectiva gerativista.....	23
1.3. A Teoria Gerativa e o ensino de gramática.....	30
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS ATIVAS E USO DE MATERIAIS CONCRETOS</b> ...	39
2.2. Sistema tradicional x Sistema idealizado .....	39
2.3. Metodologia da Aprendizagem Ativa .....	43
2.4. Sequência Didática da Aprendizagem Linguística Ativa .....	52
2.5. Materiais Concretos .....	55
<b>CAPÍTULO 3 – ATIVIDADES COM USO DE MATERIAIS CONCRETOS</b> .....	60
3.2. Sequência Didática na Prática .....	61
3.3. Resultados .....	65
3.4. Atividades .....	72
3.4.1. Atividade Diagnóstica 1 .....	73
3.4.2. Atividade 1 .....	74
3.4.3. Atividade 2 .....	77
3.4.4. Atividade 3 .....	80
3.4.5. Atividade Diagnóstica 2 .....	84

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>92</b>

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal investigar os efeitos da utilização da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), aliada ao uso de materiais concretos, no ensino dos termos da oração, por meio do desenvolvimento e da análise de um estudo de caso sobre o tema. A dissertação utiliza como referencial teórico a Teoria Gerativa, seguindo Chomsky (1986 – 1994 -1998 - 2004), e estudos e propostas que sugerem a aplicação dos princípios inatistas e gerativistas à Educação Básica, tais como Lobato (2014[2003]), Kato e Míoto (2009), Vicente e Pilati (2012), Silva (2015), Pilati (2017). O estudo de caso foi realizado com alunos de diferentes cursos de graduação da Universidade de Brasília. A metodologia utilizada para investigação foi a aplicação de teste diagnóstico na etapa inicial e final do curso e a realização de quatro oficinas com exercícios baseados na Aprendizagem Linguística Ativa e no uso de materiais concretos, totalizando a carga horária total de 8h. Os resultados obtidos demonstraram que a metodologia utilizada obteve boa aceitação dos alunos.

**Palavras-chave:** aprendizagem ativa, metacognição, termos da oração, autoestima gramatical.

## ABSTRACT

This dissertation has as its main objective an inquiry into the effects produced by the Methodology of Active Linguistic Learning (Pilati 2017), coupled with the usage of concrete materials, specifically when applied to activities the teaching the elements of a clause, through the development and analysis of a case study on the subject. The dissertation uses as theoretical reference the Generative Theory, following Chomsky (1986 - 1994 -1998 - 2004), and studies and proposals about the appliance of generativist and innatist principles in Basic Education, such as Lobato (2014 [2003]), Kato e Mito (2009), Vicente e Pilati (2012), Silva (2015), Pilati (2017). The case study was carried out with students from different undergraduate courses inside the University of Brasília. The methodology employed to investigation in the experiment was the application of a diagnostic test in the initial and final phases of the course, with the conduction of 4 workshops with the methodologies of Active Linguistic learning and Concrete Material were put to use, totalizing 8 hours overall. The obtained results showed that the methodology used was well accepted by the students.

**Keywords:** active learning, meta-cognition, elements of a clause, grammatical self-esteem.

## INTRODUÇÃO

O objetivo central desta dissertação é investigar os efeitos da utilização da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), aliada ao uso de materiais concretos, no ensino dos termos da oração. Mais especificamente, esta pesquisa centra sua análise no ensino de termos da oração por meio de uma abordagem mais ativa, para levar o aluno ao desenvolvimento de sua consciência metalinguística no que se refere ao tema da formação da oração. O método ativo é aquele que faz a inserção do estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, conforme pode ser observado na citação a seguir:

As metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade. Assim, as metodologias ativas de aprendizagem, proporcionam: desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal; visão transdisciplinar do conhecimento. (CAMARGO; DAROS. 2018: e-PUB)

As discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e ensino de gramática são frequentes no cotidiano de estudantes do Curso de Letras e professores. Várias críticas e propostas têm sido feitas sobre o tema, sempre em busca de avanços nas práticas dos professores. Lobato (2014[2003]) nos diz que, para a renovação do ensino de gramática na Educação Básica, é necessário que se desse atenção a alguns aspectos do ensino (LOBATO. 2014[2003]: 51 e 52):

“Maior colaboração entre professores e linguistas;

Elaboração de novos materiais de ensino, que levem em conta o uso da língua em diferentes contextos de comunicação.

Consideração das comunidades bilíngues no Brasil.

Ensino da língua baseado não só em obras literárias, mas também em outros usos cotidianos da língua.”

Esta dissertação engloba três dessas orientações: trata-se de uma busca de maior colaboração entre professores e linguistas, pois consiste numa implementação de

propostas desenvolvidas por linguistas e professores da Educação Básica. Apresenta novos materiais de ensino, traz sequências didáticas que saem da abordagem tradicional, envolve formas de usar material concreto na sala de aula de gramática e, por fim, usa textos cotidianos variados da língua.

Adota-se, pois, nesta dissertação uma metodologia de investigação, com a aplicação de teste diagnóstico inicial e final e com realização de quatro oficinas com exercícios baseados na Aprendizagem Linguística Ativa e no uso de materiais concretos. Faz-se, inicialmente, 1) uma apresentação sob os pressupostos teóricos da Teoria Gerativa, depois, 2) discute-se sobre métodos tradicionais de ensino de gramática *versus* métodos ativos de ensino e, por fim, 3) apresenta-se uma breve análise sobre os efeitos da metodologia ativa aliada ao uso de materiais concretos no desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Os estudos linguísticos gerativistas são de suma importância para o ensino de gramática, uma vez que auxiliam o professor a compreender os fenômenos linguísticos por um ponto de vista científico e, portanto, mais complexo, mais profundo. O professor passa a ter um olhar de especialista e, com embasamento nessa teoria, consegue desenvolver a metodologia ativa em suas aulas.

O que justifica esse trabalho é a necessidade de se dar atenção a alguns aspectos do ensino de gramática que estão gerando defasagens por seguirem metodologias ineficazes, as quais não geram a reflexão linguística, bem como não atingem a consciência sintática sobre a língua materna. Portanto, há necessidade de maiores pesquisas sobre o tema Ensino de Gramática na perspectiva da linguística sobre aprendizagem ativa. Ao se seguir a metodologia ativa, faz-se com que o aluno desenvolva a reflexão sobre aquilo que ele estuda, enxergando a sua aplicabilidade.

Esta dissertação tem, portanto, o objetivo de investigar os efeitos da utilização da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), aliados ao uso de materiais concretos, no ensino dos termos da oração, por meio do desenvolvimento e análise de um estudo de caso sobre o tema. Como objetivos específicos, esta dissertação i) apresenta as propostas das pesquisas feitas sobre a ótica da Teoria Gerativa para a educação em língua materna; ii) mostra modelos de sequências didáticas baseadas nessas propostas

e iii) analisa os efeitos da metodologia ativa a partir das percepções dos alunos em relação a essa nova metodologia de ensino de gramática.

Considerando os objetivos desta dissertação, o primeiro capítulo aborda questões relacionadas à correlação que pesquisadores brasileiros vêm estabelecendo entre Teoria Gerativa e ensino da gramática da língua materna, por meio da revisão da literatura sobre o tema. Os pressupostos da teoria são feitos com base em Chomsky (1986 - 1994 -1998 - 2004), Lemle (2002) e Lobato (2014[2003]). Faz-se, também, uma revisão da literatura sobre gerativismo e ensino de gramática, adotando-se estudos de Perini (2001), Lobato (2014[2003]), Kato (2005), Rodrigues e Santos (2010), Pilati, Naves, Vicente e Salles (2011), Vicente e Pilati (2012), Pilati e Vicente (2013), Kenedy (2013) e Pilati (2017).

O segundo capítulo apresenta questões relacionadas à metodologia de ensino de língua, abarcando as dualidades existentes entre uma aula tradicional e uma aula idealizada, esta que abarca atividades de *metacognição*. Analisa-se, também, neste capítulo, uma sequência didática elaborada dentro da Metodologia da Aprendizagem Ativa de Pilati (2017).

A metacognição é um elemento essencial no processo de aquisição de conhecimento, uma vez que leva o indivíduo a refletir sobre o próprio pensar. O conceito foi desenvolvido pelo psicólogo americano John Hurley Flavell, nos anos 1970. Para melhor compreensão desse conceito, pode-se considerar que:

(...) a metacognição é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle de seus processos cognitivos. Ela diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. (PORTILHO e DREHER, 2011: 183)

O último capítulo desta dissertação discute questões sobre o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, fazendo-se uso de metodologias de aprendizagem ativa em atividades de sintaxe. As atividades desenvolvidas neste capítulo envolvem conhecimentos gramaticais inatos, como reconhecimento da estrutura sintática da língua, reflexão sobre aspectos sintáticos e semânticos relacionados ao sujeito e ao verbo, à concordância, à transitividade etc. Ainda neste capítulo, analisa-se a implementação dessa nova metodologia num curso de 8h horas ministrado para estudantes universitários. Faz-se um levantamento de resultados após a aplicação de atividades diagnósticas sobre

conhecimentos sintáticos. Questões como autoestima gramatical, inatismo linguístico, estrutura da oração, saberes prévios, ensino envolvendo metodologias ativas, metacognição e materiais concretos formam base para dados. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, concluindo-se, assim, a defesa de uma abordagem que inclua as novas pesquisas referentes à mente, à aprendizagem e às línguas humanas; assim como o uso de uma metodologia ativa.

# CAPÍTULO 1

## AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA GERATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

### Considerações Iniciais

O primeiro capítulo desta dissertação aborda questões relacionadas à correlação que pesquisadores brasileiros vêm estabelecendo entre Teoria Gerativa e ensino de gramática da língua materna, por meio da revisão da literatura sobre o tema. O objetivo do capítulo é duplo:

a. apresentar os pressupostos da Teoria Gerativa, fazendo uso de estudos de Chomsky (1986 – 1994 - 1998 - 2004), Lemle (2002) e Lobato (2014[2003]).

b. revisar a literatura sobre gerativismo e ensino de gramática, Perini (2001), Lobato (2014[2003]), Kato (2005), Rodrigues e Santos (2010), Pilati, Naves, Vicente e Salles (2011), Vicente e Pilati (2012), Pilati e Vicente (2013), Kenedy (2013) e Pilati (2017).

### 1.2. Pressupostos Teóricos do Gerativismo

Chomsky, nos anos 50, tendo por base uma perspectiva racionalista, foi contra os pressupostos do estruturalismo bloomfieldiano, o qual parte da vertente de que o estudo de uma língua deve ser feito a partir do conjunto de um *corpus* vasto e variado de frases, transcrições e descrições.

Em 1957, Chomsky publica *Estruturas sintáticas (Syntactic Structures)*. Essa obra marca o início do Gerativismo e promove uma revolução nos estudos linguísticos, por defender uma visão inatista do conhecimento linguístico, pressupondo a existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem, o que ia contra a postura bloomfieldiana.

A corrente teórica gerativista surgiu nos Estados Unidos a partir das publicações do linguista Noam Chomsky. Este defendeu que os falantes possuem um saber inato com

relação à própria língua, uma Faculdade da Linguagem, inata e geneticamente determinada. Surge, assim, a Gramática Gerativa, chamada dessa forma por pressupor que, com base em um conjunto limitado de regras, o falante é capaz de gerar um número infinito de frases. Para o linguista, uma língua não se define somente pelas frases existentes, mas também por aquelas que são possíveis de serem criadas pelas regras de uma língua.

A teoria gerativista recebe esse nome por defender que, entre as propriedades das línguas naturais, está a recursividade, a qual é vista por Chomsky da seguinte forma:

Qualquer gramática de uma língua irá projetar o *corpus* finito e mais ou menos acidental de enunciados observados em um conjunto (presumivelmente infinito) de enunciados gramaticais. Nesse sentido, uma gramática reflete o comportamento do falante, que, baseado em uma experiência finita e acidental com a língua, pode produzir ou entender um indefinido número de novas sentenças. (CHOMSKY. 1957: 9)

Portanto, ao se reconhecer a recursividade das línguas, é possível produzir um número ilimitado de sequências linguísticas a partir de sentenças formadas, por exemplo, por SUJEITO + PREDICADO. Assim, seria impossível apresentar uma lista completa das frases previstas pelas regras de uma dada língua, haja vista o caráter inédito de cada ato individual de utilização da língua pelo falante, ao produzir um enunciado num dado contexto comunicativo.

A recursividade da linguagem humana é um dos pontos que diferencia o sistema comunicacional humano de todos os outros sistemas utilizados por não humanos. O poder de encaixar estruturas linguísticas em outras dotou o homem com uma habilidade ilimitada de criar sentenças para expressar um conjunto igualmente ilimitado de possíveis significados. Levando em consideração os limites de memória e de capacidade de processamento, o ser humano é capaz de combinar frases para fazer sentenças infinitas.

Os gerativistas buscam descrever e explicar, abstratamente, o que é e como funciona a linguagem humana. Por isso, propõem-se a elaborar um modelo teórico formal, inspirado na matemática.

Para entender a proposta gerativista, é preciso conhecer o modo como Chomsky e seus seguidores compreendem a mente/cérebro dos seres humanos. Para isso, a seguir, apresento alguns dos pressupostos da Teoria Gerativa.

Noam Chomsky (1950 e trabalhos subsequentes) desenvolve sua teoria com base em uma visão internalista da linguagem, a qual é concebida como algo inato aos seres humanos, um “resultado da inter-relação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência.” De acordo com a teoria, existe, no corpo humano, uma expressão de genes responsável pela interação de tais fatores, algo que corresponderia a um “órgão da linguagem”, o que a teoria denomina de Faculdade da Linguagem.

Graças ao mecanismo de aquisição da linguagem, ou Gramática Universal, ou Faculdade de Linguagem — nomes dados a esse notável poder natural, que está ativo na primeira infância, dominamos uma língua com perfeição. Chomsky, conforme pode-se ver a seguir, enxerga a aquisição de linguagem como algo biológico:

Dizemos que a criança aprende uma língua, e não que a linguagem se desenvolve ou amadurece. Mas nunca dizemos que o embrião ou a criança aprende a ter braços em vez de asas, ou um aparelho visual determinado, ou órgãos sexuais maduros - este último exemplo representa um desenvolvimento que consideramos ser geneticamente determinado no que tem de essencial, muito embora ocorra bem depois do nascimento. (CHOMSKY. 1981: 177)

Para Chomsky (1981), o conhecimento de língua, tido em geral como um componente da cultura pelos cientistas sociais, tem tudo para ser considerado um módulo ou faculdade inata. Uma das primeiras e mais didáticas argumentações modernas em defesa dessa ideia surgiu em um artigo de 1963, intitulado *A capacidade de aquisição da linguagem*, do alemão Eric Lenneberg, um pioneiro da neurociência. Baseado na observação clínica, Lenneberg assume que a capacidade para adquirir a linguagem é uma consequência da maturação neurológica, na medida em que os marcos de desenvolvimento linguístico ocorrem em simultâneo com outros marcos de desenvolvimento físico e de coordenação motora e que parece haver um período ideal ou preferencial (período crucial ou crítico), entre o nascimento e a adolescência, para que a aquisição tenha lugar. Logo, pode-se dizer que há atividades humanas que comprovam uma predisposição biológica

(aquisição de linguagem), e outras, sem dúvida, decorrentes de criação cultural (a escrita, por exemplo).

Segundo Chomsky (1986), da mesma maneira como sistemas complexos ou “órgãos do corpo” – como o córtex visual e o sistema circulatório – têm suas propriedades exclusivas e são estudados separadamente, com suas teorias próprias, também os diferentes sistemas cognitivos ou “faculdades” da mente – como a faculdade da visão e a Faculdade da Linguagem – devem ser estudados separadamente, não essa que ele corrobora tempos mais tarde. O trecho a seguir traz a explicação de Chomsky para a modularidade da mente:

É razoável considerar a Faculdade da Linguagem como um “órgão da linguagem”, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório como órgãos do corpo. Compreendido desse modo, um órgão não é algo que possa ser removido do corpo, deixando o resto intacto. É um subsistema de uma estrutura mais complexa. (CHOMSKY. 1998: 19)

Chomsky considera que a mente humana é composta por sistemas cognitivos, organizados em módulos. Assim, a Faculdade da Linguagem estaria em um desses módulos. Seguindo a tese da modularidade da mente, tem-se a hipótese do inatismo, segundo a qual há uma estrutura mental inata ou estado inicial que possibilita aos seres humanos adquirirem sua língua natural. Essa estrutura mental inata é chamada, na teoria gerativista, de Gramática Universal (GU). Segundo Chomsky (1986) “*A GU é uma teoria do estado inicial da Faculdade da Linguagem, anterior a qualquer experiência linguística.*”

Na concepção de língua como algo interno ao ser humano, reconhece-se o conhecimento linguístico de um indivíduo acerca de sua gramática, ou seja, é a Faculdade da Linguagem que habilita esse indivíduo a produzir e compreender enunciados na língua de seu ambiente. Já a língua como algo externo é o código linguístico existente numa dada comunidade. Segundo Chomsky (1986), Língua-I é a representação da competência sintática do falante e Língua-E é o objeto gramatical externo, observável. A diferença é que na visão-I (interna, individual e intensional), o que se estuda são os processos mentais no uso da língua, não apenas o conhecimento estrutural dos enunciados. Já na visão-E (externa e extensional), leva-se em conta a Língua-E em contexto.

Para a Gramática Gerativa, as sentenças são geradas por procedimentos subconscientes (como um programa de computador). Esses procedimentos fazem parte da nossa mente. "Certos aspectos da mente/cérebro podem ser proveitosamente estudados tendo como modelo sistemas computacionais de regras que formam e modificam representações e que são usados na interpretação e na ação." (CHOMSKY, Noam. 1994: 25)

Chomsky destaca a importância da interação entre Língua-I e Língua-E no processo de aquisição de linguagem, conforme é apontado a seguir:

A GU deve ser vista como uma caracterização da Faculdade da Linguagem geneticamente determinada. Pode-se encarar esta faculdade como um "mecanismo de aquisição" da língua particular pela interação com a experiência vivida, ou ainda como um mecanismo que converte a experiência num sistema de conhecimento atingido: conhecimento de uma ou de outra língua. (CHOMSKY. 1994: 23)

É notável, por meio dessa inter-relação entre inatismo e experiência linguística, que a criança, desde a mais tenra idade, mesmo que os dados linguísticos sejam caóticos, é capaz de adquirir com facilidade a língua a que é exposta diariamente, criando frases nunca formuladas anteriormente, ou até mesmo testando os parâmetros da sua língua materna. Um exemplo que se pode dar sobre o conhecimento gramatical das crianças é a construção de sentenças que envolvem os verbos "fazer" e "saber" conjugados como se fossem regulares (eu "sabo" o dever; eu "fazi" o dever). Tais dados corroboram a ideia de que os *inputs* são insuficientes para o conhecimento que a criança demonstra ter sobre a própria língua, sobre aquilo que ela projeta - *outputs*.

O desempenho linguístico da criança, ao utilizar as formas verbais citadas anteriormente, ocorre pelo fato de elas, mentalmente, fazerem uma analogia com a estrutura dos verbos regulares, os quais representam a maioria na língua portuguesa. Com o tempo, os *inputs* linguísticos (pelo curso da experiência) fazem com que a criança perceba essas diferenças, e a correção acontece automaticamente. Isto é, inicialmente a criança faz uso de sua GU, a qual representa o estado inicial de sua língua; posteriormente, pela experiência linguística e pela Faculdade da Linguagem, a criança adota os parâmetros de sua língua.

Para Chomsky, a principal função linguística é a significação, portanto, quando a criança projeta estruturas verbais como as citadas, ela está produzindo significação. E o uso de sons para esse propósito da significação apontado por Chomsky é somente uma das diversas formas de veiculação do significado, ou seja, as línguas naturais são um sistema capaz de produzir associações entre determinada forma e certo conteúdo. Pela interação do léxico com o sistema computacional, a informação é enviada para os sistemas de *performance* com os quais a língua apresenta interface, sendo estes: o sistema articulatorio-perceptual (A-P) e o sistema conceptual-intencional (C-I).

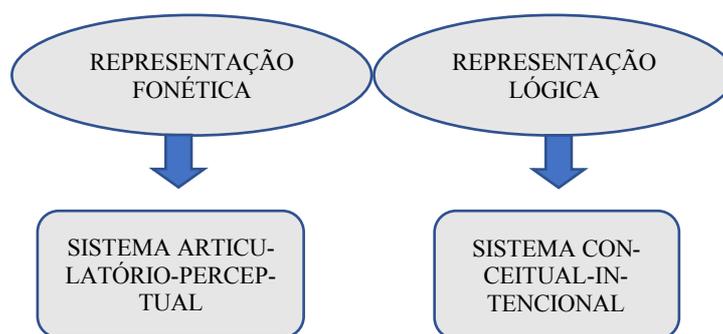


Fig. 1. Sistemas que compõem a Faculdade da Linguagem.

Logo, devemos entender que a linguagem é um sistema capaz de gerar o par  $(\pi, \lambda)$ , em que  $\pi$  é uma forma fonética de qualquer extensão (desde o fonema até a frase) associada a um dado que é um valor significativo de qualquer grandeza (morfemas, palavras, sintagmas, frases). Essa é a caracterização mais básica da arquitetura da linguagem humana.

Chomsky (1998) argumenta que a criança, para efetivar o desenvolvimento da fala de acordo com a linguagem a que é exposta, utiliza um Dispositivo de Aquisição da Linguagem, acionado por palavras e frases ditas por adultos, um *input*, que é responsável pela contextualização da gramática inicial da criança à gramática da língua do local em que a criança se desenvolverá. Portanto, adquirimos conhecimentos durante a infância, nos anos de aquisição da língua, a partir da nossa experiência com a língua a que fomos expostos.

É devido às propriedades dessa Faculdade da Linguagem que os seres humanos têm a capacidade de criar um número infinito de sentenças a partir de um número finito

de regras e de léxicos, o que é tido pelos gerativistas como um sistema computacional que permite essa geração infinita de sentidos.

Entre a vasta gama de fenômenos que se poderia considerar, a abordagem biolinguística concentra a atenção em um componente da biologia humana que entra no uso e na aquisição de linguagem, determinada por Chomsky como Faculdade de Linguagem. Na sua linha de pesquisa chamada Princípios e Parâmetros, Noam Chomsky defende a hipótese de que todas as línguas naturais são um conjunto de Princípios universais e inatos e de Parâmetros, também inatos, que são formatados durante o período da aquisição da linguagem.

Os Princípios são comuns a todas as línguas, apresentam caráter universal e são responsáveis por explicar a organização das línguas naturais. Já os Parâmetros são específicos de uma língua e reconhecidos a partir dos dados linguísticos do ambiente do indivíduo em fase de aquisição de linguagem. Kato (2005) nos explica a teoria de Chomsky da seguinte forma:

(...) a Gramática Universal (GU) é postulada como o estado  $S_0$  inicial, comum a todas as crianças, homogêneo dentro da espécie humana. Longe de ser um estado vazio, a GU é definida como o conjunto dos Princípios invariantes que regem as línguas naturais e mais os Parâmetros de variação interlinguística, concebidos como opções presentes [+ ou 1] ou ausentes [- ou  $\emptyset$ ]. Logo, uma boa parte da língua-I já está em  $S_0$ , isto é, é inata ou bio-programada. Os Princípios não são aprendidos; quando muito maturam. Os Parâmetros também já estão previstos, mas, por serem propriedades sub-especificadas, precisam ser definidos quanto ao seu valor [+1 ou -/0], através do “input” que a criança recebe de sua comunidade.  
(KATO. 2005: 191)

Segundo Lemle (2002), Chomsky demonstra que os conhecimentos de cada um sobre a língua superam, em muito, o que pode ser obtido apenas a partir dos dados em si (entendam-se “dados” como a experiência com a língua no seu uso normal). Tal raciocínio é chamado de argumento “da insuficiência do estímulo” ou “da pobreza dos dados”, deixando-se claro que os dados não são pobres, e sim que o conjunto desses dados, por si só, não explica que nossa mente tenha os conhecimentos de gramática que tem.

Mirian Lemle (2002) afirma o seguinte sobre os estudos de Lenneberg, os quais ratificam as pesquisas de Chomsky:

Sobre evidência de predisposição hereditária, Lenneberg relata casos clínicos como o de uma criança surda retirada de uma favela e levada a uma escola de surdos, onde de imediato começou a se comunicar por sinais que inventou, ou o de um menino com lesão cerebral que, mesmo incapaz de articular qualquer som, compreendia integralmente o inglês. Em texto posterior (*New directions in the study of language*), ele relata estudos de problemas de fala em pessoas de várias gerações, na mesma família. Os primeiros casos indicam que a predisposição biológica para a linguagem é tão forte que sua manifestação não é impedida sequer por danos graves no sistema de recepção ou produção da fala. E o último exemplo revela que, se uma falha genética afeta o módulo da linguagem, o déficit linguístico não pode ser sanado. Novamente, a linguagem faz companhia ao andar. (LEMLE. 2002: 37)

Segundo Chomsky (2004), supondo que a Faculdade de Linguagem possui propriedades gerais de outros sistemas biológicos, devemos, portanto, buscar três fatores que entram no crescimento da linguagem no indivíduo:

1. Dotação genética, aparentemente quase uniforme para a espécie, que interpreta parte do ambiente como experiência linguística, uma tarefa não trivial que a criança realiza reflexivamente, e que determina o curso geral do desenvolvimento da Faculdade da Linguagem. Entre os elementos genéticos, alguns podem impor limitações computacionais que desaparecem de forma regular através de maturação cronometrada;
2. Experiência, que leva à variação, dentro de um alcance bastante estreito, como no caso de outros subsistemas da capacidade humana e do organismo em geral;
3. Princípios não específicos da Faculdade de Linguagem.

Há de se afirmar que também são importantes os conceitos gerativistas de *criatividade, competência e desempenho*. A *criatividade* refere-se à capacidade humana de criar sentenças ainda que não se as tenha ouvido previamente. A *competência* é a capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, de compreender e de reconhecer as frases de sua língua, tanto as existentes como as prováveis construções. E o *desempenho* se trata do que seria a *performance*, o uso, o qual é determinado pela situação em que está presente o falante.

Destaca-se, aqui, a importância da criatividade para as línguas naturais, como bem define Kenedy (2013):

A criatividade é a principal propriedade das línguas naturais. Tenha atenção porque, ao contrário do que o nome sugere, ser criativo para a linguística não quer dizer ser inventivo, ser genial, ser artístico. A criatividade é um termo técnico que se refere à nossa capacidade normal de produzir e compreender um número limitado de frases e discursos. Cada frase e cada discurso que proferimos ou ouvimos em nosso dia a dia é sempre uma criação inédita e única, e não uma repetição de algo que tivéssemos guardado em nossa memória de maneira passiva. (KENEDY. 2013: 54)

A criatividade mostra a capacidade humana de criar, a partir de um escopo limitado, frases nunca ouvidas antes, como bem nos explica Lobato (2014):

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. 2014[2003]: 38-39)

Para Chomsky, o linguista deve descrever a competência do falante. O autor define competência como a capacidade que o falante (ouvinte) tem de produzir (compreender) todas as frases de sua língua. Também faz parte dessa capacidade todo um saber que o falante tem a respeito das frases: ele sabe comparar estruturas sintáticas semelhantes, sabe separar frases que fazem parte da língua das que não fazem etc.

Partindo desse pressuposto, Chomsky define a língua como um conjunto infinito de frases. Esse "infinito" dá à definição de língua um caráter aberto, dinâmico, criativo. Não se trata, entretanto, de qualquer criatividade, mas de uma criatividade governada por regras. Portanto, Chomsky nos revela que a língua não se define só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se pode criar a partir das regras.

Sendo sabido que a língua é algo inato ao ser humano, que é regida por Princípios e Parâmetros, que é dinâmica e que é governada por regras, torna-se necessário ter conhecimento sobre o processo de formação de uma língua, mais especificamente, sobre a arquitetura gramatical. Esse assunto será discutido na subseção a seguir.

### 1.2.1. Formação da oração na perspectiva gerativista

Estudar o processo de formação das orações é entender como a linguagem se organiza na mente humana, é compreender suas partes constitutivas e saber como essas se inter-relacionam. Portanto, é preciso saber qual é o princípio que rege a estrutura oracional.

Ao se falar em oração, automaticamente, ativamos os conceitos de sujeito e predicado, no entanto com pouca reflexão sobre essas estruturas. Kato e Miotto (2009) melhor elucidam, a seguir, o estudo das relações gramaticais:

O estudo das relações gramaticais envolve tradicionalmente as funções de sujeito e predicado, ou ainda de sujeito, de verbo e complemento e de adjunto. Além delas, sempre foi considerado objeto da sintaxe o estudo da ordem desses constituintes. (KATO e MIOTTO, 2009: 23)

Na perspectiva da Teoria Gerativa, Pilati (2017: 60) diz que há os seguintes passos na formação de uma oração quando se trabalha com predicados verbais:

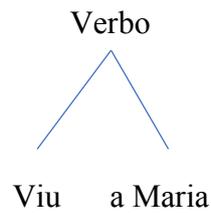
- a. seleção do verbo;
- b. seleção dos complementos verbais (quando houver);
- c. seleção do sujeito (quando houver);
- d. seleção dos adjuntos (quando houver).

Pilati (2017: 60 e 61) sugere os seguintes exemplos (em representações de árvores gerativistas) para explicar como se dá o processo de formação da oração, tendo como referência a sentença “Ontem João viu a Maria”.

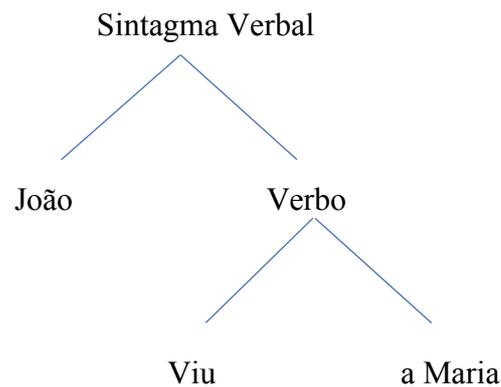
I- Seleção do verbo

Verbo  
|  
Viu

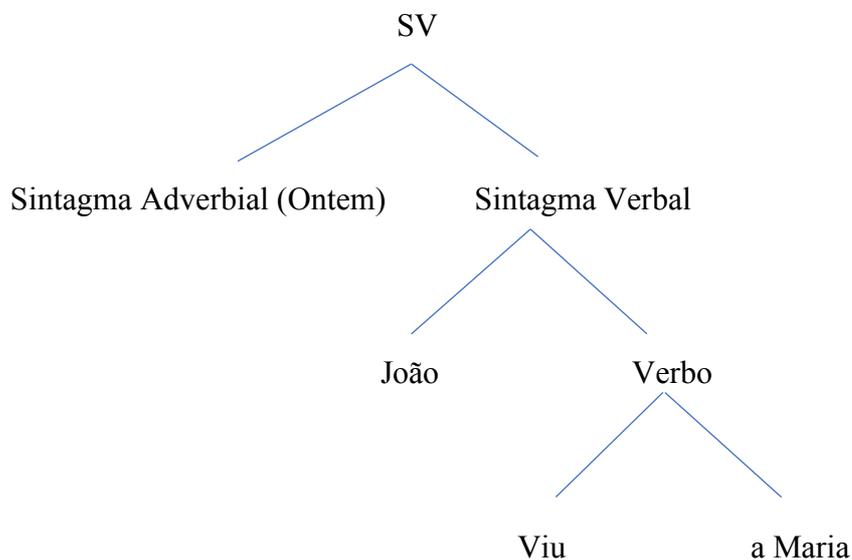
## II- Seleção dos complementos verbais



## III- Seleção do sujeito (quando houver)



## IV- Seleção dos adjuntos (quando houver)



A noção de sintagmas surgiu a partir dos estudos estruturalistas, os quais passaram a considerar que a sentença (S) é formada por sintagma nominal (SN) e sintagma verbal (SV), em vez de sujeito e predicado. O sujeito é considerado como o constituinte SN imediatamente dominado por S, o complemento é dominado pelo SV e pode ser um SN,



dominados diretamente pela S. Na posição de V da árvore representada anteriormente, KATO e MIOTO (2009) sugeriram respectivamente “ouviu; acreditou; resolveu e achou”.

Portanto, conclui-se que quem seleciona inicialmente os argumentos é o verbo, podendo ou não, a depender do verbo, surgir nomes que exigem complementos. Os exemplos a seguir esclarecem melhor a noção de seleção argumental.

- a) João ama Teresa.
- b) Maria entregou os documentos à secretaria.
- c) Lúcia viajou.
- d) Vanda tem medo de escuro.
- e) Choveu.

Ao se analisar os exemplos anteriores, pode-se concluir que: em a) o verbo “amar” seleciona dois argumentos; em b) o verbo “entregar” seleciona três argumentos; em c) o verbo “viajar” seleciona apenas um argumento; em d) o verbo “ter” seleciona dois argumentos, ao passo que o nome “medo”, selecionado pelo verbo, seleciona um argumento; em e) o verbo “chover” não seleciona argumentos.

Portanto, a classificação dos verbos se dá de acordo com a quantidade de argumentos que ele seleciona. Chamamos isso de seleção argumental, mais conhecida na Gramática Tradicional como transitividade. Há, pois, três grandes grupos de verbos quando se trabalha com predicados verbais, de acordo com sua seleção argumental:

- **Verbos não argumentais:** verbos que não selecionam argumentos. Exemplos: chover, garoar, ventar.
- **Verbos monoargumentais:** verbos que só possuem um argumento. Exemplos: viajar, morrer, correr.
- **Verbos biargumentais:** verbos que possuem dois argumentos. Exemplos: amar, comprar, querer.
- **Verbos triargumentais:** verbos que possuem três argumentos. Exemplos: entregar, enviar, levar.

Chega-se à conclusão de que, na formação da oração, o verbo assume a maior importância, uma vez que ele é o elemento formador do predicado verbal, fazendo as seleções gramaticais, indicando, inclusive, que tipo de argumento deve ocorrer. Observe os exemplos a seguir:

- a) \*As cadeiras anunciaram o ocorrido.
- b) Os jornalistas anunciaram o ocorrido.
- c) \*Eu preciso ajuda.
- d) Eu preciso de ajuda.
- e) \*A mulher quebrou.
- f) A cadeira quebrou.

Ao se analisar os exemplos acima, pode-se notar tanto orações bem formadas (b; d; f) como orações malformadas (a; c; e). Os exemplos b; d; f são gramaticais por atenderem à sintaxe e à semântica, ao passo que os exemplos a; c; e são agramaticais por apresentarem problemas de natureza sintática ou semântica.

Os verbos determinam que tipo de argumento deve ocorrer: animado, inanimado, humano, não humano. Logo, as sentenças a; c; e apresentam os seguintes desvios: em a) o verbo exige, como argumento, um traço humano; em c) o verbo exige um SPrep; em e) um SN.

Pilati (2017: 65) propõe a seguinte tabela para sistematizar o conhecimento linguístico sobre o processo de formação das orações:

Formação de orações	1- Seleção do verbo
	2 – Seleção dos argumentos dependendo do tipo de verbo Número de argumentos - Tipo sintático -Tipo semântico
	3 – Seleção do sujeito
	4 – Inserção de termos adjuntos

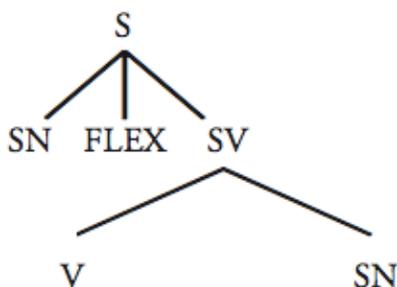
Em resumo, a oração surge a partir de uma relação entre um núcleo e seu(s) argumento(s). Conforme Kato (2009: 35), depois vêm os adjuntos, uma vez que as sentenças podem ser expandidas por constituintes que, não tendo propriedades de argumento, são adjuntos, os quais também mantêm relações com os termos que eles modificam. O sujeito, como um argumento na Teoria Linguística, é que se diferencia da perspectiva da Gramática Tradicional, uma vez que não é enxergado nesta como um argumento externo. Como bem elucidam Kato e Mito (2009):

Em oposição à noção de sujeito, temos a noção de complemento. Vimos que a sintaxe moderna assimilou a lógica fregeana, mas o fez mantendo a assimetria entre o argumento externo e o interno. Se um verbo tem dois argumentos, o externo acaba sendo o sujeito da sentença (ou da predicação).

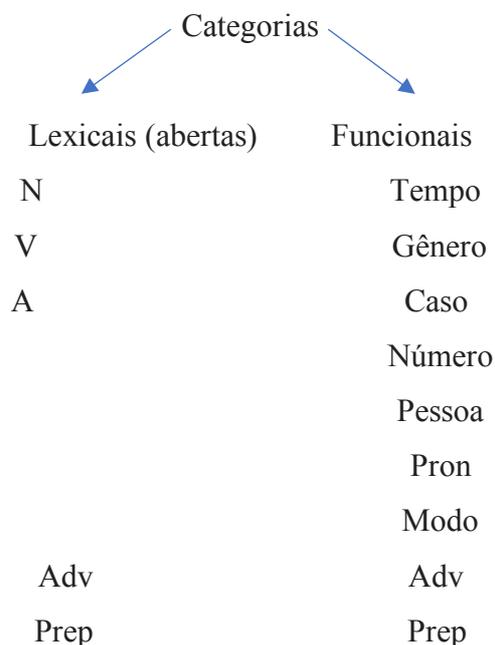
O complemento de um verbo, por sua vez, é um argumento interno que não foi ou não pôde ser promovido a sujeito, o que acontece sempre que o verbo tem argumento externo.  
(KATO e MIOTO. 2009: 33)

Há outra distinção entre a Teoria Linguística e a Gramática Tradicional no processo de formação da oração: essa se refere à flexão, que é um núcleo importante da estrutura oracional. Pensando nas árvores gerativas, essas se iniciam com o núcleo lexical, que seleciona os argumentos, e depois vai para o núcleo funcional, a flexão, que é responsável por completar parte da estrutura oracional.

Chomsky e seus seguidores, utilizando-se de argumentos sintáticos e não- lógicos, trataram a categoria tempo, desde o início, como um constituinte central da sentença. Como a categoria tempo se manifesta como flexão (Flex) em muitas línguas ocidentais, o núcleo sentencial passou a ser tratado ora como flexão ora como tempo. A categoria flexão pode abrigar não apenas a flexão de tempo, mas também a flexão de concordância.



Portanto, conforme Kato e Mioto (2009), existem as seguintes subclasses:



Ao se enxergar as etapas do processo de formação da oração na perspectiva da Teoria Linguística, torna-se mais coerente o ensino dessas estruturas para o aluno, uma vez que as relações são sintagmáticas e de seleção de argumentos, não apenas por relações entre sujeito e verbo. Vale destacar inclusive algo negligenciado na Gramática Tradicional, que é a flexão como uma categoria funcional no processo de formação da oração.

A forma como a Gramática Tradicional enxerga a oração acaba gerando confusões na cabeça dos alunos, uma vez que a nomenclatura conduz a uma concepção errônea sobre o processo de formação das orações. Como bem disse Duarte (2007: 1):

Uma das dificuldades enfrentadas pelos que buscam entender a estrutura da oração com base nas gramáticas tradicionais é a forma pela qual se distribuem os chamados “termos da oração”. A clássica tripartição desses termos em “essenciais”, “integrantes” e “acessórios” não contribui para uma visão das relações entre os constituintes da oração, além de induzir o aluno a pensar que os chamados termos “essenciais” são mais importantes do que os demais.

Pilati (2017: 65) ressalta a importância de se levar para a sala de aula uma nova perspectiva sobre o ensino do processo de formação da oração:

O estudo da formação de orações deve ocorrer nas aulas de gramática não como algo que se refere ao que os alunos não sabem, mas sim como

algo que trata de um tema que os alunos já sabem. Toda aula deve trazer à tona o conhecimento que os alunos já dominam com perfeição, pois eles usam esse conhecimento ao formar orações em sua língua, ainda que não tenham consciência do quanto sabem. Cientes do conhecimento linguístico inato, podemos partir do conhecimento linguístico que os alunos já possuem para depois apresentar a eles alguns possíveis verbos ou usos dos verbos que eles ainda não conheçam ou que sejam específicos de uma certa variedade da língua.

Duarte (2007: 19) faz a seguinte proposta no que se refere a como melhor proceder com o ensino de termos da oração na sala de aula de Educação Básica:

O trabalho com os termos da oração em sala de aula não deveria, em princípio, limitar-se à sua mera identificação, sob pena de se tornar enfadonho e sem finalidade. Reconhecer e identificar os constituintes da sentença é importante para que o aluno entenda, por exemplo, a concordância entre verbo e argumento externo.

Por fim, percebe-se uma necessidade de se mostrar o possível diálogo entre a Teoria Gerativa e o Ensino de Gramática, uma vez que as concepções de língua da teoria citada, assim como as relações sintagmáticas, não são pensadas para aplicabilidade no ensino de gramática na Educação Básica.

### **1.3. A Teoria Gerativa e o ensino de gramática**

A Teoria Gerativa não tem, originariamente, como foco o ensino de gramática, no entanto, nesta dissertação, adotou-se tal teoria como base para desenvolvimento, assim como fez pioneiramente Lobato (2003), além de outros estudos que corroboram a importância da perspectiva gerativista para o ensino de gramática, uma vez que a forma como a gramática é lecionada, nos dias de hoje, gera incompreensões para alunos e professores.

Segundo Ilari (1992), “O ensino de gramática no contexto educacional brasileiro tem sido primordialmente prescritivo, baseado nas regras da gramática normativa tida como o manual do bem falar.” A metodologia que passa pela exposição constante para o aluno do maior número possível de regras da variedade padrão envolve muita teoria e pouca prática. Logo, percebe-se que o modelo tradicional de ensino de gramática é realizado com insuficiente reflexão linguística. Isso demanda uma metodologia que torne o aluno um ser agente no processo ensino-aprendizagem.

O diálogo entre a linguística e o ensino de língua materna na Educação Básica se faz necessário, uma vez que os professores de língua portuguesa, geralmente, sentem-se desconfortáveis frente aos conhecimentos advindos de pesquisas linguísticas; também, as práticas inadequadas, no que se refere ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, transcorrem pela adoção de defasadas definições de língua / linguagem assim como do que seja ensinar e aprender língua, pela falta de preparo teórico-metodológico do corpo docente, pela carência de projetos de formação continuada de professores, dentre outros fatores. Como resultado disso, as aulas tradicionais de português centram-se, apenas ou primordialmente, em uma das inúmeras habilidades que os professores deveriam desenvolver ou ampliar nos educandos, como pode ser visto em Perini (2001: 50 - 51):

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles.

Como bem apontam Rodrigues e Santos (2010: 101), o projeto moderno de escola, a forma como foi pensada e instituída, não se sustenta diante das atuais mudanças sociais, e é necessário analisar a incidência das transformações na sociedade quanto aos objetivos e às funções da escola e de seus sujeitos sociais.

Portanto, sendo sabido que há um aparato biológico responsável pela linguagem, torna-se essencial um olhar mais reflexivo sobre o ensino de língua, haja vista que o aluno não pode ser considerado vazio de conhecimento. Assim sendo, a partir dos estudos gerativistas, percebe-se a necessidade de se modificar a forma como se *ensina* gramática.

Torna-se necessário que o professor de gramática pense a respeito das seguintes assertivas propostas por Lobato (2014[2003]):

O primeiro ponto que quero salientar aqui, a esse respeito, é que a criança adquire a gramática de sua língua sem ensino. Ela própria é dotada de um dispositivo de aquisição de língua, que permite o desenvolvimento da gramática da língua, em seu cérebro, a partir da Faculdade de Linguagem e da exposição aos dados da língua. Por que não fazer o mesmo no ensino de língua? Aceitando essa postura, a escola tem de adotar a mesma metodologia do dispositivo de aquisição de língua: a mente do aluno simplesmente desenvolve os novos processos, a partir da exposição a dados que manifestam esses processos. Vou então concluir que a primeira propriedade do ensino de língua materna segundo as novas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais deve ser a

adoção do procedimento de descoberta. Isto é, em vez de ser taxionômico, o ensino deve levar à descoberta.

Como visto pela citação anterior, é preciso aceitar haver, pelo menos, duas noções diferentes de gramática. Uma, mais estática e externa ao indivíduo, que corresponde a “um conjunto de descrições a respeito de uma língua” (LOBATO, 2014[2003]), e outra, dinâmica e interna ao indivíduo, que é capaz de explicar “o caráter criativo do uso das línguas naturais” (LOBATO, 2014[2003]) e corresponde ao conhecimento linguístico que o estudante traz como bagagem, isto é, como conhecimento prévio, para a escola.

Em situações de sala de aula, no entanto, o procedimento de descoberta, a fim de ocorrer de maneira eficiente, deve estar necessariamente aliado ao uso da técnica de eliciação, tendo o docente o papel de direcionar “o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua”. (LOBATO, 2014[2003]: 3). Seguindo esses passos, Lobato diz:

Com essa técnica, o aluno verificaria por si próprio que o ensino gramatical tem uma razão de ser, pois percebe que sentido obtém com tal ou qual estrutura. Contribuindo, conseqüentemente, para o seu domínio do texto, uma vez que manipularia as estruturas conforme o resultado semântico que deseja obter. (LOBATO. 2014[2003]: 6)

Seguindo a linha de Lobato, as autoras Pilati, Naves, Vicente e Salles (2011) discorrem sobre a relevância do ensino de gramática na Educação Básica, abordando a nova perspectiva oriunda dos pressupostos gerativistas, com o objetivo de alcançar novas metodologias de ensino.

Para as autoras, o ensino de gramática deve desenvolver certas competências científicas, tais como (a) experiência, (b) reflexão, (c) compreensão, (d) exercício/produção, por meio de procedimentos de formulação de hipóteses e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos. Portanto, as autoras apresentam quatro níveis necessários à aula de gramática:

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

Deve-se, então, promover debates em sala de aula, instigando os alunos a se reconhecerem como seres ativos no processo ensino-aprendizagem, fazendo uma ruptura com metodologias tradicionais, priorizando a aprendizagem por meio de eliciações e metacognição. Portanto, é essencial que a formação do professor envolva a perspectiva interna da língua, a fim de que o professor organize um trabalho que recaia sobre o desempenho de seus alunos, a partir da consciência de que neste já há a competência, ou seja: o docente deve levar em conta a gramática internalizada que cada um dos estudantes possui.

A metodologia tradicional aplicada, muitas vezes, não leva o aluno à reflexão, preocupando-se mais com a prescrição de regras do que com a consciência de fenômenos, assim como corroboram Camargo e Daros (2018):

A maioria dos professores universitários no Brasil segue o modelo pedagógico tradicional, institucionalizado e arraigado no país durante décadas. Docentes incorporam práticas de senso comum durante sua formação profissional e as replicam ao tornarem-se professores (CUNHA, 1997), propagando métodos e práticas incoerentes com a realidade e a necessidade demandada pelos alunos, repetindo práticas ou métodos tradicionais, registradas na desmotivação e queixas dos alunos, contribuindo pouco para o avanço do processo de aprendizagem (PÁDUA, 2012). (CAMARGO; DAROS. 2018: e-PUB)

Pilati, Naves, Vicente e Salles (2011) ressaltam a importância de uma formação acadêmica que abarque a definição de língua como algo inato, ou seja, uma formação consciente de que o estudante carrega uma gramática internalizada e de que a manifestação da língua é definida por um conhecimento prévio. Assim, a língua passa a figurar, na Educação Básica, como objeto de análise científica. E o professor atua na explicitação dos conhecimentos linguísticos internalizados.

Segundo as autoras, qualquer falante de português, salvo casos patológicos, sem que ninguém o ensine, é capaz de reconhecer estruturas de sua língua e reconhecer se essas são gramaticais ou não, independentemente de ser ou não escolarizado, de ser criança, jovem, adulto ou idoso. Como nos exemplos 1 e 2 a seguir, qualquer falante de português é capaz de perceber a agramaticalidade da sentença 2 pelo fato de a ordem das palavras estar alterada, independentemente de reconhecimento de regras explícitas de sua língua.

1. O meu amigo é estudioso.
2. \* Estudioso amigo o meu é.

Deve-se, pois, questionar a necessidade de se reconhecer no aluno um saber prévio, partindo do pressuposto do inatismo de Chomsky (1981), adotando, assim, uma abordagem metacognitiva. A palavra *meta* vem do grego e quer dizer “acima de alguma coisa, além”. *Cognição* é sinônimo de “pensamento, compreensão, aprendizado”. Trata-se do pensar sobre o pensar, o princípio da filosofia para entender o mundo. Esta atividade, metacognição, é a ferramenta de pensamento que envolve uma autorreflexão sobre a posição atual da pessoa, metas futuras e ações potenciais para se chegar aos resultados. Logo, deve-se enxergar a necessidade de se apoiar em novas metodologias para o ensino de gramática, fugir do tradicional. Uma possibilidade, dentre esses novos métodos, é a eliciação, conforme explicam as autoras Pilati e Vicente (2013):

Vamos utilizar o termo “eliciação” para nos referir a uma técnica de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo. Além de servir para relacionar conhecimento “velho” a conteúdos novos, a técnica acaba por mostrar ao aluno que este é parte ativa no processo ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro da sugestão dos PCNs de que ele seja “o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento” (PILATI e VICENTE, 2013: 29).

Entre os trabalhos que se dedicam a estabelecer relações entre os princípios gerativistas e o ensino de gramática está o de Pilati e Vicente (2013). As autoras discutem como pressupostos teóricos advindos da Teoria Gerativista, como os de competência e criatividade, podem contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia inovadora de ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Pilati e Vicente (2013), várias passagens do texto dos PCNs abrem espaço para a aplicação de pressupostos básicos gerativistas, como “Faculdade de Linguagem”, “competência”, “criatividade” – no entanto, tais conceitos não são mencionados de forma explícita no documento. Um dos temas recorrentes dos PCNs, por exemplo, é a importância de se valorizar o conhecimento prévio do aprendiz, o que promoveria o deslocamento do foco no “como se ensina” para o “como se aprende”, com base na hipótese de que o aluno já saberia muita coisa ao chegar à escola.

Pilati e Vicente (2013) mencionam que “conhecimento prévio” parece corresponder a conteúdos previamente aprendidos na escola, e que vão sendo revisitados e aprofundados ano após ano. Para elas, contudo, “conhecimento prévio” vai além dos conhecimentos aprendidos na escola, correspondendo também ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos, o que, em termos de conhecimento linguístico, corresponde

também à competência linguística no sentido chomskiano, ou seja, ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser – ou mesmo sem ter nunca sido – exposto ao ensino formal e explícito de regras gramaticais proporcionado pela escola.

Na perspectiva gerativista, considera-se que o aluno, quando chega à escola, já possui uma gramática internalizada, portanto o que a escola fará nos anos seguintes será: a) alfabetizá-lo - mostrar ao aluno a relação entre os sons e as letras; b) promover o letramento do aluno - mostrar os valores sociais dos diferentes textos e gêneros e c) desenvolver a capacidade de expressão escrita e oral do aluno, dentro de uma perspectiva de padronização e de desenvolvimento de técnicas de expressão escrita.

Conforme já mencionado anteriormente, as autoras apontam algumas passagens dos PCNs que dão abertura para a aplicação de alguns pressupostos básicos do gerativismo, tais como “Faculdade da Linguagem”, “competência” e “criatividade”. Contudo, com relação ao “conhecimento prévio”, este é tratado diretamente em tais diretrizes:

Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. (PCNs. 2000: 20)

É importante salientar, aqui, que o conhecimento prévio abordado nos PCNs não é o mesmo da Teoria Gerativa, uma vez que aqueles enxergam tal conhecimento como algo aprendido na escola, não como um saber inato na visão chomskyana, o qual corresponde à “competência linguística” para o gerativismo, ou seja, o conhecimento que o falante tem de sua própria gramática antes mesmo de qualquer ensino formal/explicito oferecido pela escola.

Pilati e Vicente (2013) entendem que o ponto de partida deve ser a reflexão sobre aquilo que o aluno já sabe sobre a sua língua. Desse modo, sugerem que a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja feita em função de um modelo em que reflexão anteceda ao uso: REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO... Nessa perspectiva, o ensino, ao invés de ser meramente classificatório, taxonômico, deve levar à descoberta, ou seja, à promoção da consciência dos fatos linguísticos nos alunos, seguindo Lobato (2003).

A gramática, então, deve ser abordada, em sala de aula, a partir do conhecimento prévio que o aluno possui. A ideia da escola não pode ser a de ensinar regras da língua ao aluno, uma vez que ele já as tem internalizadas. O que a escola deve fazer, por intermédio do professor, é levar o educando à reflexão sobre a sua própria língua, utilizando, para isso, uma concepção de aprendizagem ativa, em que a gramática seja um instrumento de consciência linguística, não de prescrição, rotulação ou descrição. No entanto, o que se encontra, na formação de grande parte de professores da Educação Básica, é um currículo defasado, preso às noções prescritivas da língua.

Nos PCNs<sup>1</sup>, é visto que o ensino da língua precisa ser repensado. Com o objetivo de se propor uma nova configuração, imprescindíveis noções sobre docência e aprendizagem foram reanalisadas, principalmente com relação à atividade do aluno e ao ensino gramatical sedimentado em regras e exceções. De acordo com 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;

---

<sup>1</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental e Médio em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (Portal MEC, 1997: 13)

d) a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;

e) a 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.

O modelo tradicional de ensino de gramática desconsidera, em grande parte, o caráter reflexivo da língua, priorizando a memorização, o “bem escrever” e o “bem falar”. Tal fato corrobora a ineficiência e o descrédito das aulas de gramática atualmente, conforme aponta Pilati (2017: 47):

Atualmente, está demonstrado que a repetição de atividades, sem reflexão, é quase inócua para o aprendizado de variedades linguísticas e da modalidade escrita. Por acreditar que a aprendizagem é simplesmente memorização, colocamos nossos alunos para decorar regras, cantar músicas, entre outras coisas, como se a simples memorização levasse ao aprendizado.

Em resumo, deve-se perceber que modelos tradicionais de ensino de língua são passivos, uma vez que o aluno não se identifica com aquilo que é ensinado nas escolas no que concerne à sua própria língua. Surge, então, a necessidade de se estabelecer vínculos entre o que é discutido em âmbito acadêmico e o que é praticado nas escolas de Educação Básica com relação ao ensino de gramática e sua aplicabilidade na vida das pessoas.

Torna-se, necessário, pois, rever o modelo tradicional de ensino de gramática, uma vez que esse encontra defasagens ou incompletudes, conforme é revelado pelo texto 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)

Em suma, percebe-se, a partir de uma postura internalista da língua materna, que o que se deve fazer em uma aula de gramática é refinar conhecimentos, uma vez que o aluno já chega à escola detendo enorme conhecimento linguístico, sendo papel do professor levar o estudante à descoberta desse conhecimento inato, e fazer, assim, o aluno atingir a consciência linguística.

### **Considerações Parciais**

Este capítulo dedicou-se a apresentar os pressupostos da Teoria Gerativa e as contribuições que essa teoria vem dando para o ensino de gramática na Educação Básica. Inicialmente, fez-se uma apresentação histórica da teoria e, depois, discorreu-se sobre como os pressupostos da Teoria Gerativa podem auxiliar o professor de gramática e sobre a necessidade de uma visão diferenciada para o ensino de língua no período escolar, fazendo uma ponte entre as descobertas das pesquisas linguísticas e a realidade da sala de aula.

Os principais pontos levantados para uma nova visão do ensino de gramática na Educação Básica, neste capítulo, tiveram como principal teórico Noam Chomsky, para o qual é função da linguística descrever os procedimentos mentais que geram as estruturas da linguagem. Conceitos como os de Faculdade da Linguagem, Competência, Desempenho, Criatividade, dentre outros, foram apontados como basilares para o professor de gramática envolver métodos eficazes no ensino de língua.

Por fim, o capítulo apresentou alguns estudos que apresentam as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre os pressupostos da Teoria Gerativa e o ensino de gramática.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIAS ATIVAS E USO DE MATERIAIS CONCRETOS

#### Considerações iniciais

Neste capítulo, são abordadas questões relacionadas à metodologia de ensino de língua, que abarcam as dualidades existentes entre uma aula tradicional e uma aula idealizada, esta que inclui atividades de metacognição. Apresenta-se também uma sequência didática envolvendo atividades de metacognição, bem como a aplicabilidade de materiais concretos, os quais são extremamente importantes para desenvolvimento da consciência linguística.

#### 2.2. Sistema tradicional x Sistema idealizado

Apesar dos avanços nos estudos linguísticos, o ensino de gramática, nas escolas brasileiras, ainda está muito vinculado a métodos tradicionais. Para reverter essa situação, é preciso investir em pesquisas sobre novas metodologias, dar mais liberdade aos professores e aos alunos e renovar os currículos dos cursos de Letras. Assim, talvez será possível chegar a abordagens de ensino que se preocupem não com a descrição de regras, mas sim com a reflexão sobre a gramática e com o uso da língua.

Conforme Xavier (2012), uma aula capaz de levar o aluno à reflexão é aquela que parte das:

- a) experiências dos alunos,
- b) reflexões linguísticas a partir do conhecimento prévio do discente,
- c) compreensões dos fenômenos linguísticos,
- d) práticas de exercícios e
- e) produções textuais.

Nas palavras da autora:

São, assim, objetivos principais da abordagem ativa de descoberta fazer compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio

dedutivo, indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais. (XAVIER. 2012: 470 e 471)

Xavier (2012), baseada nos estudos de Chartrand (1996), sugere as seis etapas para o Conhecimento Explícito<sup>2</sup>:

1<sup>a</sup> – observação do fenômeno: os alunos agrupam enunciados retirados de um contexto conhecido, classificam, observam, apresentam conclusões e determinam quais questões serão exploradas;

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

3<sup>a</sup> – verificação das hipóteses: as hipóteses são testadas com outros dados para serem validadas, ou não, e então tornarem-se regras;

4<sup>a</sup> – formulação de regras e estabelecimento de procedimentos: os alunos formulam as regras com suas próprias palavras e checam o que criaram com o que as gramáticas indicam;

5<sup>a</sup> – prática: aplicar as descobertas a contextos diversificados gerando “automatismos” quanto à resolução de situações-problema;

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

Para que a metodologia funcione, Xavier (2012) levanta a imprescindível ligação entre os fenômenos estudados e a produção de texto, atendo-se sempre aos desvios cometidos pelos alunos, uma vez que são esses que revelam os conhecimentos que não foram alcançados.

---

<sup>2</sup> O termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Por outras palavras, um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua. Consideremos um exemplo simples: o que acontece quando ouvimos uma frase como “Podes fechar a janela?” (COSTA, João et al., 2011, p. 8)

As formas mais tradicionais de se conceber a gramática das línguas não as enxergam como heterogênea, defendendo, muitas vezes, normas incoerentes ou defasadas. A própria concepção de língua nos manuais tradicionais ou é incompleta ou está defasada. Esse ensino que primeiro dá regras, depois explicações e por fim exercícios torna-se incapaz de levar o aluno a ter consciência linguística. Lobato (2014[2003]: 47 e 48) afirma o seguinte sobre esses temas:

- (i) A gramática tradicional é uma gramática da frase, que negligencia totalmente a situação de comunicação e apresenta a língua como sendo pura e homogênea;
- (ii) O modelo estrutural representa um passo adiante na descrição gramatical em relação ao modelo tradicional: a língua deixa de ser considerada como pura e homogênea, para ser compreendida como um complexo de variantes. (...) Desse modo, com a exclusão da fala do âmbito da análise, não se leva em consideração o emprego das diversas variantes linguísticas segundo as situações e descreve-se uma variante de língua considerada neutra, homogênea, representativa, comum a todos os membros da comunidade. Continua-se a negligenciar, de modo geral, as unidades superiores à frase, com algumas exceções.
- (iii) O modelo gerativo também tem a característica de ser um modelo da frase, não levando em conta nem o emprego dessas mesmas frases em situações de comunicação apropriadas nem o fato de a língua não ser uma e de comportar variações de diversos tipos.

O conceito de inatismo linguístico – isto é, de que os seres humanos são dotados de uma Faculdade da Linguagem, ou uma predisposição genética para adquirir uma língua - apresentado por Noam Chomsky e visto com detalhes nas seções anteriores é um conhecimento necessário para todo professor de línguas.

Segundo Chomsky, esse mecanismo faz parte do sistema GU, conforme explicado antes: é o estado inicial da Faculdade da Linguagem. As crianças são guiadas, desde a mais tenra idade, por essa faculdade, adquirindo língua de forma natural e sem necessidade de instrução explícita.

De acordo com essa teoria, é necessária a experiência linguística, denominada *input*. Crianças na faixa de 3 a 4 anos, portanto, já dominam a língua materna, demonstrando vasto conhecimento linguístico. Portanto, conscientes desses conceitos, os professores devem levar em consideração o conhecimento prévio do aluno e, a partir do

pressuposto de que não irão “ensinar” a gramática, irão desenvolver as habilidades já existentes nos alunos.

Ainda sobre as contribuições da Linguística para o ensino de gramática, Lobato (2014[2003]) nos mostra a importância de que professores sejam formados dentro de uma perspectiva não preconceituosa de língua.

É ponto pacífico que um dos legados da linguística de grande utilidade para o contexto escolar é a visão não-preconceituosa sobre línguas e variedades de línguas. Esse foi um legado da linguística estrutural que se consolidou com os desenvolvimentos subsequentes da linguística, sobretudo a sociolinguística variacionista. Essa visão não-preconceituosa derivou naturalmente da perspectiva da língua como estrutura, daí que o caráter não-normativo da linguística se opôs frontalmente à atitude de preconceito linguístico que existia até então. Exemplos de preconceito linguístico são o conceito de língua primitiva (a ideia de que há povos de cultura dita ‘primitiva’ correspondem línguas igualmente ‘primitivas’), a valorização de certas variedades de língua ou registros de língua em detrimento de outras variedades e registros, e assim por diante. Acho que ninguém hoje contestaria que o estudante que vai ser professor de ensino básico deve receber uma formação que o torne isento de preconceitos ou, pelo menos, o sensibilize contra preconceitos linguísticos e o norteie para saber como reagir diante de situações de variação dialetal dentro de sua sala de aula. (LOBATO. 2014[2003]: 15)

É percebido no “ensino” de língua portuguesa a reprodução de uma língua que não é retrato nacional, mas sim de uma identidade europeia, isso constatado, por exemplo, pela necessidade de os manuais envolverem verbos conjugados com o *vós* e o *tu*, parâmetros desinenciais que estão em queda no português brasileiro (PB)<sup>3</sup> há um bom tempo. Fato esse que corrobora a visão defasada do ensino tradicional, o qual segue a regra do “bem falar e do bem escrever”, com objetivos puramente prescritivos, cujo ponto máximo é o saber a gramática padrão de uma língua artificial, que não corresponde à identidade nacional.

---

<sup>3</sup> Devido à queda paramétrica do PB, tem-se atualmente uma convivência entre a escrita e fala formal com a escrita e a fala coloquial, em que o registro das seis flexões verbais estão entrando em desuso, isso devido a mudança linguística (influência da oralidade na escrita) em que o PB se encontra, no entanto, ainda há casos em que falantes do PB utilizam sujeitos nulos. Duarte (1993), tanto em estudo diacrônico como sincrônico do PB, verificou que o preenchimento do sujeito vem ocorrendo de forma progressiva; tal fato ocorreu concomitantemente com a redução do paradigma verbal do PB (de seis pessoas gramaticais, a morfologia flexional passou a identificar apenas três: a primeira pessoa do singular, a terceira pessoa do plural e as demais, indicadas pela flexão de terceira pessoa do singular).

O ensino tradicional de gramática leva em consideração a mudança no uso da língua, no entanto não abarca de forma contundente a reflexão linguística. Há modos sociais diferentes de interagir linguisticamente, novas identidades sociais que são pouco consideradas em sala de aula, voltando à ideia de que o aluno é uma tábula rasa, pronto a ser preenchido pelos saberes do professor a partir da norma padrão.

### **2.3. Metodologia da Aprendizagem Ativa**

Um dos objetivos de se trabalhar com a aprendizagem ativa é o fato de ela auxiliar os alunos a se identificarem como seres capazes de resolver exercícios de sua própria língua, de forma que eles consigam ir além da mera descrição ou rotulação, atingindo a reflexão e alcançando a autoestima gramatical; ela também influencia a motivação dos alunos. O fato de eles terem a autonomia do processo da própria aprendizagem e de gerirem os próprios saberes cognitivos lhes dá a responsabilidade pelo seu desempenho escolar, o que é responsável por gerar confiança nas suas próprias capacidades cognitivas.

Como a aprendizagem, para muitos professores e alunos, é algo árduo, uma vez que são encontrados vários desafios para se alcançar um saber vitalício, é necessário fazer uso de novos métodos capazes de alcançar o aluno e de fazê-lo refletir sobre esse processo de ensino-aprendizagem. Segundo Brown (1978):

O ato de aprender, para muitos alunos, pode ser uma verdadeira tortura diante dos obstáculos encontrados no meio do caminho. Os motivos são os mais variados possíveis, mas a não compreensão da própria dificuldade ao aprendido é o que já foi mencionado na literatura científica de ignorância secundária (Brown. 1978).

Portanto, o ensino de gramática deve ser visto sobre outro viés a fim de se alcançar os objetivos da aprendizagem. Na perspectiva gerativista, a gramática, assim como propôs Chomsky, é a base sobre a qual a língua se desenvolve, ou seja, é uma condição que o indivíduo possui, é uma matriz biológica, que fornece uma estrutura dentro da qual se dá o desenvolvimento da linguagem, portanto, segundo Chomsky (1981:175), pode-se encarar essa concepção como a gramática universal – GU, um programa genético que torna as línguas humanas possíveis.

A partir do momento em que o professor enxerga no seu aluno um conhecimento prévio, uma GU, torna-se basilar dar a este a possibilidade de refletir sobre as estruturas que subjazem a sua língua. Com essa visão, discute-se o porquê de nos respaldarmos em uma gramática estática, que não permite a reflexão, o que leva à concepção de que metodologias tradicionais estão defasadas e não alcançam a realidade dos discentes nem dos próprios docentes.

O que vemos nas salas de aula hoje, e que era visto antigamente também, é um ensino de um português, muitas vezes, não brasileiro, mas sim de um português quiçá arcaico, o qual se preocupa apenas com a normatização, não com o uso e tão menos com a reflexão. Questões de padronização e cerceamento de criatividade são recorrentes no ensino tradicional, o qual, em grande parte, é desmotivador para o aluno, uma vez que se faz distante da realidade deste.

Metodologias que abarquem a gramática nos moldes propostos por Lobato (2014[2003]), ou seja, que vejam a gramática como algo dinâmico, são muito mais eficientes, uma vez que ativam no aluno o interesse pela gramática. Isso por ele se identificar com aquilo que é discutido, criando consciência linguística por meio de metacognição. É importante, por exemplo, levantar aspectos como o da variação linguística, o que comprova que a língua não é estática, mas, muito pelo contrário, está em constante processo de modificação, o que requer novos métodos de ensino.

Logo, percebe-se que muitas são as lacunas deixadas por uma educação voltada exclusivamente para aspectos taxonômicos das línguas. Um exemplo disso é a ausência de atividades que explorem o uso reflexivo das estruturas sintáticas. Como defendido por Lobato (2014[2003]), o ensino deve levar à descoberta; portanto, a rotulação de regras e o ensino de nomenclaturas não fazem do educando um ser consciente linguisticamente, como bem explanado nos exemplos a seguir.

1. Eu assisto em Brasília.
2. Eu assisto ao filme.
3. Eu prefiro sorvete à salada.

Para as gramáticas normativas, os exemplos 1, 2 e 3 são tidos como bem estruturados, uma vez que seguem as regras da regência verbal, apesar de soarem extremamente artificiais frente à realidade linguística dos alunos em seus cotidianos. Decorar os verbos com suas respectivas regências não promove a consciência linguística, mas sim apenas a rotulação de regras gramaticais.

4. Eu assisto o filme.

5. Eu prefiro sorvete do que salada.

A gramática tradicional não reconhece estruturas como as dos exemplos 4 e 5, o que é um contrassenso com relação àquilo que é verbalizado pelos falantes brasileiros hodiernamente. Tal fato demonstra que metodologias tradicionais mais se preocupam com a normatização do que com a reflexão linguística.

Como Lobato enfatiza, não é necessário transformar todo professor de língua em um linguista, mas há conhecimentos linguísticos necessários à docência. De início, torna-se essencial o alcance da consciência dos professores sobre a *competência* e o *desempenho* linguísticos de seus alunos. Portanto, compreender que eles possuem uma gramática internalizada, resultado da Faculdade da Linguagem e, extrapolando isso, que utilizam essa *competência* conforme as situações e ambientes em que estão inseridos gera mais resultados positivos no processo ensino-aprendizagem.

Lobato (2014[2003]: 20 e 21) propõe, para o alcance de uma aprendizagem ativa, uma remodelação no ensino de língua materna com base 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.

Contudo, há uma grande dificuldade na aplicabilidade dessa abordagem de ensino, haja vista estes motivos: os professores não terem uma formação acadêmica condizente com aquilo que deve ser feito em sala de aula, os livros didáticos continuarem valorizando

demais a gramática normativa, as atividades de leitura e escrita fugirem das situações cotidianas de uso da escrita por parte dos alunos, dentre outras razões.

As atividades de metacognição têm por objetivo dar uma posição de destaque aos alunos, tornando-os agentes no processo de aprendizagem, assim influenciando a vida pedagógica de crianças, adolescentes e adultos, revelando a esses a capacidade cognitiva de resolução de diversas atividades associadas à gramática, isso por meio do saber inato. Portanto, a metacognição está ligada à consciência do ato de aprender, ou seja, é a compreensão do aprendizado e de como aprender, o que influencia campos diversos do saber, como a comunicação e a compreensão oral, além da escrita e da resolução de problemas.

Logo, percebe-se que a aprendizagem por meio daquilo que já se sabe é muito mais efetiva do que por meio daquilo que nos é obscuro. Em “Como as pessoas aprendem”, podemos perceber esse discurso ratificado:

As pessoas elaboram o novo conceito e o entendimento com base no que já sabem e naquilo em que acreditam. (BRANSFORD et al. 2010: 27).

O conceito de metacognição está, de certa forma, presente nos estudos de Pilati; Naves; Vicente e Salles (2011) e Vicente e Pilati (2012), quando as autoras tratam da questão de o aluno se tornar consciente do conhecimento que já possui sobre a língua que fala. O fato de o aluno estar ativo no processo de aprendizagem está diretamente relacionado ao desenvolvimento da metacognição, pois é com essa que ele terá controle sobre a aprendizagem tanto no momento de conhecer novos conteúdos, quanto no momento de aplicá-los e, no que se refere ao idioma, é o desenvolvimento da metacognição que permitirá ao aluno manipular conscientemente as estruturas de sua língua materna de acordo com o contexto em que está inserido, tanto socialmente quanto em relação à modalidade fala/escrita.

Vale ressaltar que as habilidades que dirigem as ações metacognitivas do estudante requisitam a utilização de determinadas atitudes pelo cérebro, como verificação, monitoração, revisão e avaliação das realizações cognitivas.

É papel do professor, ao adotar atividades de aprendizagem ativa, conduzir os alunos a melhor forma de aprendizagem pelo autoconhecimento, ativando nos estudantes as capacidades inatas que esses possuem para refletirem sobre as estruturas sintáticas.

Enfatizar a metacognição é importante, pois, quando os alunos percebem o momento em que começa sua dúvida e o que eles podem fazer para saná-la, surge a autoconfiança, o que ajuda na autoestima dos estudantes frente às questões gramaticais. De certa forma, Pilati; Naves; Vicente e Salles (2011) corroboram esse discurso:

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)

Nancy Chick (2013), diretora do Centro de Ensino e Aprendizagem da Universidade Vanderbilt, resumiu os principais benefícios do ensino da metacognição nas escolas:

- há aprendizagem do aluno ao usar o conhecimento adquirido em novas ideias, estratégias e projetos;
- há melhora do aprendizado em geral;
- há permissão de que o aluno tenha consciência das suas forças e fraquezas em todas as áreas de aprendizagem e também fora da sala de aula.

Surge, portanto, a partir do cenário atual do ensino de língua materna nas escolas de Educação Básica, a necessidade de se estabelecer uma relação entre as pesquisas linguísticas das universidades e a prática docente. Segundo Pilati (2017), grande parte das atividades gramaticais realizadas durante a Educação Básica gera pouca reflexão e tem pouca utilidade na vida prática dos estudantes, o que mostra uma distância entre o que se discute nas universidades e o que é praticado em sala de aula. Nas palavras da autora:

O ensino de gramática, da forma como vem sendo praticado, não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística. Por isso, é necessário criar alternativas às formas tradicionais de levar a língua portuguesa às escolas brasileiras. (PILATI. 2017: 15)

No ensino feito com base na tradição normativa, os conceitos basilares para a consciência linguística acabam sendo apresentados de forma incompleta, quiçá errônea, nos manuais de gramática. Isso faz com que os alunos confundam conceitos ou até mesmo reproduzam situações não condizentes com o que realmente vem a ser a língua.

Na gramática de Luiz Antônio Sacconi (Novíssima Gramática Ilustrada Sacconi – 26ª edição. 2013: 273 e 274), por exemplo, encontram-se as seguintes definições sobre sujeito e predicado:

O termo da oração que manda no verbo é o sujeito. Para se encontrar o “sujeito” de uma oração, na maioria das vezes, basta fazer a pergunta “o quê?” antes do verbo. [...] Uma vez encontrado o sujeito, tudo que sobra na oração se diz “predicado”. [...] “Sujeito é, pois, o ser ao qual se atribui a ideia contida no predicado.

Já na gramática de Maria Aparecida Paschoalin e Neuza Terezinha Spadoto (*Gramática: teoria e exercícios*. 1996: 168) encontram-se as seguintes definições de sujeito e predicado:

Para que a oração tenha significado, são necessários alguns termos básicos: os termos essenciais. A oração tem dois termos essenciais: *sujeito e predicado*. Sujeito é o termo sobre o qual o restante da oração diz algo. Predicado é o termo que contém o verbo e informa algo sobre o sujeito. Apesar de o sujeito ser um termo essencial, há orações constituídas apenas de predicado.

Tal concepção sobre o “sujeito” pode levar o aluno ao erro quando esse analisar sentenças como as seguintes:

- a) Choveu em Paris.
- b) É preciso que você estude.

Na sentença a), percebe-se que não há um sujeito, logo não tem como esse termo “mandar” no verbo, assim como o predicado não declara nada sobre qualquer sujeito. Na sentença b), é notável a presença de duas orações, sendo função da oração subordinada (que você estude) o papel de sujeito. Assim, constata-se que os conceitos supracitados sobre “sujeito” e “predicado” conduzem o aluno ao erro.

É sabido, assim, que a abordagem metodológica tradicional não é suficiente para o ensino de uma língua. Já a metodologia ativa é capaz de fazer do aluno um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, alguém que é capaz de, com maturidade, refletir sobre a estrutura linguística de forma expressiva, que sabe manipular os recursos gramaticais que a língua oferece, mas que é tolerante quanto às variedades da língua e que sabe usá-las como um recurso expressivo, assim como usa a norma padrão.

Conforme explanado anteriormente, há um aparato biológico responsável pela linguagem, tornando-se, assim, necessário um olhar mais reflexivo sobre o ensino de língua, uma vez que o discente não pode ser considerado uma tábula rasa. Portanto, a partir dos estudos gerativistas, nota-se a importância de se alterar a forma como a gramática é lecionada.

O ensino de gramática, conforme diz Pilati (2017: 19), deve abordar uma metodologia capaz de dar sentido e utilidade aos conceitos e temas gramaticais. Isso porque os alunos mesmo já identificam uma grande distância entre a Normativa Gramática Brasileira, doravante NGB, e a aplicabilidade da língua no dia a dia, conforme se pode perceber no discurso de Pilati (2017):

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 aos nossos alunos a ferramenta crucial para a leitura e produção autônomas e críticas – a reflexão gramatical. (PILATI. 2017: 93)

Contata-se, pois, que o objetivo, em uma aula de gramática, deve ser levar o aluno à consciência linguística, mas, para se alcançar isso, é preciso adotar novos métodos de ensino, inovando no fazer docente com relação ao ensino de gramática. Aulas meramente expositivas com posteriores exercícios não são eficazes, haja vista a enorme defasagem encontrada nas pessoas quando saem da escola, as quais afirmam não saberem a própria língua.

A proposta seguida aqui é a da metodologia ativa com fundamentação nos pressupostos gerativistas. A intenção de uma metodologia ativa é tornar os alunos protagonistas na relação ensino-aprendizagem, abordando primeiro a capacidade inata que os discentes possuem da sua própria língua – cria-se, assim, uma autoestima gramatical – o que desmistifica a ideia de que alguém não conheça a língua que usa para comer, estudar, trabalhar, comunicar-se, divertir-se, etc. Consequentemente, o estudante mesmo perceberá que os conteúdos passados em sala de aula estão muito aquém de seu real saber linguístico, o que gera uma zona confortável para a aprendizagem vitalícia.

Destaca-se, neste momento, a necessidade de o professor ter a consciência de que a criança, antes mesmo de ir à escola, já possui um conhecimento muito além daquilo que a aula de gramática quer propor em seus moldes tradicionais. Portanto, é papel do professor enxergar a melhor metodologia de ensino a ser levada para a sala de aula, ponto esse reforçado por Pilati (2017):

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)

Seguindo esse raciocínio, como destaca Pilati (2017), a metacognição precisa ocorrer em todos os momentos da aula. Isto é, o professor deve ensinar e motivar o aluno a ter consciência de sua própria aprendizagem. A competência técnica do professor é imprescindível ao bom funcionamento da aula, uma vez que:

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)

Portanto, o fazer pedagógico em sala de aula deve ser remodelado com base na compreensão da natureza da linguagem. A hipótese da Aquisição da Linguagem nos mostra que não aprendemos uma língua. O que acontece é o amadurecimento da gramática de nossa língua materna na mente, ou seja, fixamos os parâmetros da gramática que adquirimos. Perceber nos estudantes como essa gramática se desenvolve pode proporcionar ao professor ferramentas para que veja as estruturas linguísticas que já foram adquiridas pelos alunos e as que eles ainda aprenderão. Portanto, as atividades ativas, as quais exploram a metacognição, são bem mais eficazes que a abordagem tradicional.

Ao se pensar na aprendizagem dos alunos, Pilati (2017: 101 - 110) propõe que o ponto inicial deve ser o conhecimento linguístico inato e que, nas aulas, os alunos possam se deparar com situações que estimulem seus conhecimentos adquiridos. Para se alcançar

a aprendizagem, de fato, dos alunos, a autora apresenta três princípios guias para uma metodologia eficaz:

### **Princípio 1 – Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno**

Isto é, há de se levar em consideração o enorme conhecimento linguístico tácito que os alunos possuem com o objetivo de promover a consciência linguística. Deve-se, também, reconhecer o conhecimento prévio de séries escolares anteriores; para isso, propõem-se testes diagnósticos para avaliação do conhecimento prévio.

### **Princípio 2 – Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados**

A compreensão profunda (segundo Bransford et al. (2007: 57)) é aquela que transforma informação factual em conhecimento utilizável.

Pilati (2017) 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.

Para se alcançar um conhecimento ativo, a pesquisadora apresenta como necessidades para os alunos:

- a) Possuir uma base sólida de conhecimento factual;
- b) Entender os fatos e as ideias dentro do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação;
- c) Usar a metacognição, ou seja, os estudantes devem ser orientados para ter o controle de sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-los. (PILATI, 2017: 105)

Pilati (2017: 105), também, 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:

- a) aprender a identificar padrões;
- b) desenvolver uma compreensão profunda do assunto; e
- c) aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento, levando em conta as condições.

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

Há necessidade, na sala de aula, de momentos para a criação de sentido, para a autoavaliação e para a reflexão quanto ao que funciona ou não no processo de aprendizagem. A pesquisadora destaca que é essencial os alunos entrarem em contato com as modalidades da língua escrita como protagonistas, e não como plateia.

Pilati (2017) destaca a importância do uso de materiais concretos, os quais permitem ao aluno a possibilidade de manipular conceitos básicos, entendendo o funcionamento do sistema da língua.

A autora também sugere alguns recursos didáticos, a fim de promover a consciência linguística dos alunos, tais como materiais recicláveis; tabelas sintáticas; prática de produção textual; prática de análise textual; e prática de revisão textual. Para isso, a pesquisadora fala sobre a importância de se seguir uma sequência didática ativa, algo que será apresentado na próxima seção.

#### **2.4. Sequência Didática da Aprendizagem Linguística Ativa**

Pilati (2017) elaborou uma tabela norteadora das atividades a serem desenvolvidas por professores de língua portuguesa, a qual será apresentada ainda nesta seção. Tal tabela encontra justificativa na mudança metodológica de aula de gramática, conforme a própria autora elucidou:

A organização das etapas da aula nessa forma esquemática também tem o objetivo de mostrar para professores que pretendem renovar suas práticas pedagógicas um modelo concreto de aula concebida sob a metodologia da Abordagem da Aprendizagem Ativa.

Como muitas vezes professores principiantes não sabem como planejar suas aulas ou atividades dentro da metodologia da aprendizagem ativa, sugiro que sejam seguidas as etapas que proponho no quadro a seguir.

(PILATI, 2017: 117)

Percebe-se, pelos parágrafos imediatamente anteriores, que há uma necessidade de se seguir uma metodologia ativa, a qual envolverá o aluno de uma forma mais significativa, a fim de se promover, portanto, a consciência linguística do estudante, assim como completar as lacunas geradas, muitas vezes, pelos moldes tradicionais.

Para desenvolvimento de atividades de metodologias ativas, a metacognição deve estar presente em todas as etapas, logo PILATI (2017: 118 e 119) propõe os seguintes passos para uma sequência didática da aprendizagem linguística ativa:

Atividade	Explicações dos objetivos das atividades
<p><b>1. Avaliação do conhecimento prévio dos alunos</b></p>	<p>No primeiro momento da aula, é importante que se investiguem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do fenômeno a ser estudado.</p> <p>Essa investigação é de suma importância, pois serve para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar o conhecimento prévio dos alunos;</li> <li>- verificar se há compreensões prévias inadequadas;</li> <li>- observar o ponto de partida sobre o tema a ser apresentado para que se possa medir o nível de aprendizado dos alunos ao final da atividade e para que os próprios alunos possam avaliar o ponto de onde partiram e aonde chegarão ao final da aula.</li> </ul> <p>Essa avaliação pode ser feita oralmente, por meio de anotações na lousa, ou por meio da aplicação de algum teste diagnóstico.</p>
<p><b>2. Experiência linguística</b></p>	<p>O momento da “experiência linguística” linguística está diretamente relacionado ao conhecimento factual. O professor deve selecionar conjuntos de dados relevantes, orações ou textos, em que os aspectos linguísticos a serem estudados estejam presentes e possam ser objeto de análise pelos alunos.</p>
<p><b>3. Reflexões linguísticas</b></p>	<p>Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre os fenômenos linguísticos e a expor suas intuições sobre os aspectos linguísticos relacionados ao tema que está sendo investigado. Além disso, o professor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- levar seus alunos a entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação;</li> <li>- apresentar uma quantidade suficiente de casos de estudo aprofundado para que os alunos compreendam efetivamente os conceitos e desenvolvam amplo conhecimento factual;</li> </ul>

	- substituir a cobertura superficial de todos os tópicos por uma cobertura detalhada de uma quantidade menor de tópicos, para que se compreendam os principais conceitos.
<b>4. Organização das ideias</b>	Nesta etapa, devem ser sistematizadas as descobertas dos alunos. O professor também pode mostrar uma sistematização, em casos de estudos de estruturas linguísticas mais complexas, a fim de ajudar os alunos a ganhar tempo no aprendizado.
<b>5. Apresentação das ideias</b>	Para que os conhecimentos linguísticos adquiridos sejam utilizados de forma consciente, os alunos devem ser incentivados a produzir textos e a expressar suas ideias nas formas oral e escrita e também por meio do uso de materiais concretos.
<b>6. Aplicação dos conhecimentos em textos</b>	<p>Para desenvolver o conhecimento factual dos alunos, é recomendável que o professor apresente para eles textos em que o fenômeno estudado ocorra. Dessa forma, o aluno poderá entender como determinado fenômeno ocorre em situações reais de uso e poderá desenvolver seu conhecimento linguístico explícito em situações complexas, parecidas com as que enfrentará em situações reais de leitura, análise ou produção de textos.</p> <p>A revisão textual pode ser usada como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos. O professor pode apresentar textos que contenham erros específicos, de acordo com a temática da aula, a fim de que os alunos percebam a aplicação dos temas estudados.</p>
<b>SOBRE A METACOGNIÇÃO: Devemos incentivar os estudantes a usar a metacognição em todos os momentos da aula, ou seja, ensinar os estudantes a aprender o controle da sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento de seu progresso em alcançá-lo.</b>	

Ao seguir tal metodologia, o professor será capaz de envolver tanto os princípios da análise linguística como gerar a reflexão com consciência sintática em seus alunos, podendo, a partir dessa sequência didática, renovar suas práticas pedagógicas, experimentando novas abordagens e novas formas de conduzir o trabalho com a gramática a partir de materiais linguísticos.

Seguindo a proposta de Pilati (2017), a metodologia ativa pode auxiliar os alunos a reconhecerem a sua capacidade inata com relação ao seu idioma, revelando aos estudantes a capacidade de resolução de exercícios com consciência linguística, com reflexão

e com aplicabilidade das teorias que veem em sala, com o uso reflexivo das estruturas linguísticas na produção de um texto bem estruturado sintaticamente, por exemplo. O aluno não deve, pois, ser visto como alguém que não tem conhecimentos prévios, pelo contrário, ele tem de ser ativo no processo ensino-aprendizagem, trazendo à tona seus conhecimentos anteriores à escola, assim como afirma Cagliari (2009):

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. apud.: PILATI, 2017: 94)

Novas metodologias aliadas ao uso de materiais concretos, seguindo a sequência didática da aprendizagem linguística ativa, são bem mais eficientes no alcance do saber do aluno. Esses assuntos serão aprofundados na próxima seção.

## **2.5. Materiais Concretos**

A fim de não se enxergar de uma forma abstrata a estrutura canônica do português, deve-se mostrar o processo de formação de orações para os alunos como algo concreto, tangível. Para conseguir abarcar os princípios linguísticos, mas também promover a reflexão a partir do lúdico, surgem os materiais concretos no ensino de gramática.

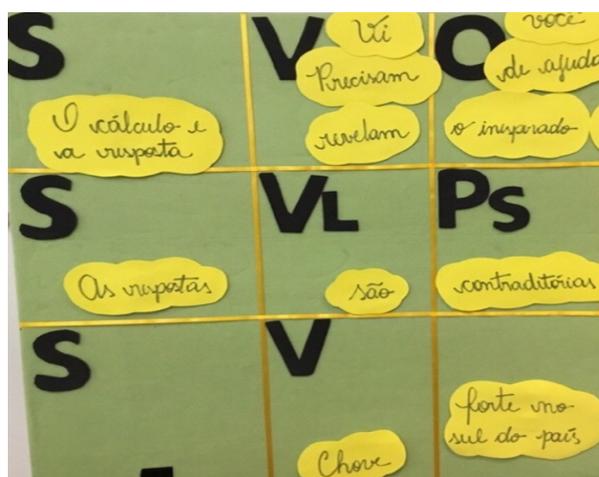
Com o uso de materiais concretos alinhados a atividades de metacognição/aprendizagem ativa, o aluno poderá observar a estrutura de sua língua, podendo, inclusive, ir além da análise de um período simples, analisando o processo de formação de orações subordinadas, por exemplo. Além da análise, o aluno será capaz de entender que o verbo é quem seleciona seus argumentos, podendo classificar a transitividade verbal, os tipos de sujeitos, os tipos de objetos, a classificação do predicado e, também, enxergará a presença ou não de complementos, além de perceber a concordância verbal.

Pilati (2017) destaca a importância do uso de materiais concretos para a sistematização de conhecimentos linguísticos; o uso desses materiais faz os alunos enxergarem a abstração da língua de outra forma, essa mais interessante e efetiva. Nas palavras da autora:

Quando os alunos representam as estruturas linguísticas em materiais concretos e têm a oportunidade de apresentar suas criações aos colegas, cria-se uma oportunidade diferente para a observação crítica do nível de compreensão a que chegaram e para que eles mesmos vejam onde estão as incompreensões e percebam a importância do manejo dos materiais concretos para a construção de relações sintáticas abstratas. (PILATI, 2017: 116)

A proposta de Pilati é mostrar que as reflexões gramaticais podem ser apresentadas em níveis crescentes de complexidade, ressaltando que a utilização de materiais concretos entrega ao aluno a capacidade de manipular conceito sobre a estrutura da língua, fazendo-os entender o funcionamento do sistema da língua portuguesa. Portanto, os materiais concretos propiciam o contato com as propriedades linguísticas relevantes, tornando o ensino mais dinâmico, assim como a língua o é.

A seguir, serão apresentados dois materiais concretos. O 1º é o Quadro SVO, utilizado para mostrar aos alunos o processo de formação das orações segundo a ótica da Teoria Gerativa. Para os estudantes, o uso desses materiais é muito bom pelo fato de rapidamente manipularem os elementos que compõem as sentenças e se sentirem mais confiantes e confortáveis frente aos termos oracionais.



A primeira coluna é representada pela função sintática Sujeito (S), a segunda pelo Verbo (V) e a terceira pelo Objeto (O). As etapas do processo de formação de uma oração

são apresentadas por meio desses materiais, os quais, por meio lúdico, levam os alunos à reflexão sobre a estrutura linguística da oração.

O processo de formação da oração apresentado no Quadro SVO segue a concepção gerativista de formação de sentença da Teoria Gerativa. Como mencionado anteriormente, na perspectiva da Teoria Gerativa, Pilati (2017: 60) diz que há os seguintes passos na formação de uma oração quando se trabalha com predicados verbais:

- a. seleção do verbo;
- b. seleção dos complementos verbais (quando houver);
- c. seleção do sujeito (quando houver);
- d. seleção dos adjuntos (quando houver).

O segundo material concreto utilizado foi Placas Gramaticais, o qual ajuda significativamente os alunos a perceberem as relações dos verbos com seus complementos. A única plaquinha quadrada corresponde a um termo acessório da oração, o *adjunto*, por isso seu formato é diferente, o qual pode ser retirado da estrutura oracional sem prejuízos sintáticos, mas com alterações semânticas. A placa formada por dois círculos corresponde ao *objeto indireto*, pelo fato de esse exigir uma preposição para se ligar ao verbo.





Por fim, pode-se dizer que os alunos passam a ser mais motivados frente às questões sintáticas, podendo alterar as ordens dos constituintes de uma oração e avaliar os efeitos sintáticos e semânticos decorrentes desse processo de interação com o material concreto e as possibilidades de mudanças das palavras dentro da estrutura da oração, alcançando, assim, uma aprendizagem mais efetiva.

### **Considerações Parciais**

O ensino de gramática deve, portanto, levar em consideração a cultura, a reflexão, a convivência em sociedade, deve destacar a importância da língua enxergada como uma internalização natural pelos nativos daquele idioma específico, visando alcançar, em sala de aula, conceitos como o da competência comunicativa, da adequação vocabular, do uso da língua e não apenas de sua classificação. Pretende-se, portanto, alcançar uma autoestima gramatical no intuito do desempenho linguístico, em que os alunos enxerguem que sabem utilizar a língua para atingir seus objetivos, para argumentar, sempre considerando a metacognição.

Ao se considerar o ensino pautado na metodologia ativa para o ensino de gramática, o professor assume, pois, um papel de propulsor do reconhecimento do aluno sobre o conhecimento prévio que este tem, o qual descobrirá, por meio de atividades metacognitivas, os saberes prévios que já possui antes mesmo de ir à escola, sendo capaz de refletir sobre as estruturas linguísticas e de usá-las adequadamente. Portanto, ao utilizar essa perspectiva de ensino, o professor se distancia da concepção tradicional de gramática, a

qual enxerga a língua como algo estático, alcançando, assim, uma concepção de gramática como um aparato biológico, o que possibilita ao aluno uma aproximação maior da aula de gramática, isso por meio de uma metodologia ativa com seus usos linguísticos e em conjunto com materiais concretos.

## CAPÍTULO 3

### ATIVIDADES COM USO DE MATERIAIS CONCRETOS

#### Considerações iniciais

Ao se fazer uso de metodologias de aprendizagem ativa nas atividades de sintaxe desenvolvidas nesta dissertação, procura-se alcançar alguns pontos, sendo estes:

- a) autoconfiança do estudante;
- b) autoestima gramatical;
- c) ativação de saberes prévios;
- d) reflexão sobre as estruturas sintáticas;
- e) aplicabilidade daquilo que se aprende.

As atividades desenvolvidas envolvem conhecimentos gramaticais inatos, como reconhecimento da estrutura sintática da língua, reflexão sobre aspectos sintáticos e semânticos relacionados ao sujeito e ao verbo, à concordância, à transitividade etc.

As atividades aqui adotadas formam um compilado de exercícios desenvolvidos pelo grupo de extensão de aprendizagem ativa do Departamento de Linguística da UnB, do qual eu fiz parte, sob orientação da Professora Doutora Eloisa Nascimento Silva Pilati com a colaboração do Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal Doutor Moacir Natércio Junior.

Utilizou-se a metodologia ativa em atividades aplicadas a alunos de graduação da Universidade de Brasília, os quais tiveram aulas de 2h, semanalmente, às segundas-feiras e às quartas-feiras, por um período de duas semanas, conforme cronograma a seguir:

Segunda – 15h30m – 17h30min	Quarta – 15h30m – 17h30min	Segunda– 15h30m – 17h30min	Quarta – 15h30m – 17h30min
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade Diagnóstica 1;</li> <li>• Atividade 1 (Conhecimentos Linguísticos e observações da estrutura da oração).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade 2 (Sujeito e Predicado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade 3 (Complementos e Adjuntos);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade Diagnóstica 2.</li> </ul>

Ao se adotarem atividades de metodologia ativa, procurou-se dar ao aluno a possibilidade de ter reflexão sobre a estrutura linguística de sua língua, com posterior uso das estruturas sintáticas, a fim de levá-lo a alcançar maior nível de consciência linguística.

Como visto no capítulo 2, a metodologia utilizada neste trabalho leva em consideração o uso de materiais concretos, pelo fato de a utilização dessas ferramentas entregar ao aluno a possibilidade de manipular conceitos básicos e de entender o funcionamento do sistema de sua língua, isto é, permitir o contato com as propriedades linguísticas relevantes do seu sistema linguístico.

### **3.2. Sequência Didática na Prática**

Como mencionado anteriormente, esta dissertação teve por base, para desenvolvimento das atividades de metacognição, a Sequência Didática da Aprendizagem Linguística Ativa proposta por Pilati (2017). Todas as atividades apresentadas neste capítulo seguem a mesma sequência didática, portanto, aqui, apresentar-se-á apenas uma atividade com os passos da sequência didática. A sequência didática a ser apresentada teve como principais responsáveis pela elaboração as alunas Ana Carolina Castro e Laís Rodrigues, durante o Curso de Extensão Oficina de Material Didático, realizado na Universidade de Brasília, em 2017:

#### **Atividade 1**

##### **Conhecimentos linguísticos e observação da estrutura oração**

*Na primeira questão, são investigados os conhecimentos prévios dos alunos, tanto de forma oral quanto escrita. No caso desta atividade, investigam-se os saberes anteriores acerca da estrutura oracional, pois assim será possível, além de identificar os conhecimentos prévios, verificar se há compreensões prévias inadequadas.*

#### **1. Analise as orações abaixo.**

- a) laranjas João de gosta.
- b) ama Maria João.
- c) professora a qualificada é.
- d) pegou Pedro o livro.

- e) flores há.
- f) eu organizada sou.
- g) o menino que o bolo queimou disse.

I) O que vocês acham das orações acima?

---

II) Que problemas elas apresentam?

---

III) Como organizá-las?

---

**Organize as orações de a-g na tabela abaixo.**


*Na segunda questão, ocorre o momento da experiência linguística. Esta etapa é de suma importância para verificar o conhecimento factual dos estudantes sobre as estruturas linguísticas. Portanto, cabe ao professor, neste momento, selecionar dados relevantes para que os alunos façam as análises necessárias para o despertar da consciência linguística.*

*Neste momento, foi utilizado o Quadro SVO a fim de se mostrar o processo da formação da oração na perspectiva da Teoria Gerativa.*

*Ocorrem, também, aqui, as reflexões linguísticas, uma vez que os alunos, neste momento, precisam organizar o conhecimento a fim de facilitar sua aplicação. Os alunos poderão, assim, compreender os principais conceitos sobre as estruturas linguísticas, alcançando a metacognição.*

## **2. Problematizações:**

- O que há em comum em todos os termos da segunda coluna?
-

- O que há em comum em todos os termos da primeira coluna?

---

- O que há em comum em todos os termos da terceira coluna?

---

- É possível fazer alguma generalização em relação à tabela acima?

---

*Neste momento, foi utilizado o material concreto Placas, a fim de se trabalhar com seleções argumentais, concordância e regência.*

**Agora, analise a tabela abaixo.**

Laranjas	gosta de	João
João	ama	Maria
A qualificada	é	professora
o livro	pegou	Pedro
Flores	existem	

**I) Considerando a tabela acima, responda:**

- a) Saber uma língua significa saber como funciona a organização sintática dessa língua? Explique.

---



---



---

- b) Qual é a organização canônica, básica, não marcada, do português?

---



---

*Na terceira questão, trabalha-se com a organização das ideias aplicadas ao uso do material concreto. Aqui, são sistematizadas as descobertas dos alunos. Pilati (2017: 119) sugere que é neste momento que “o professor também pode mostrar uma sistematização, em casos de estruturas linguísticas mais complexas, a fim de ajudar os alunos a ganharem tempo no aprendizado”.*

**3) Represente as orações abaixo no material concreto e compartilhe suas respostas com seus colegas.**

O linguista Noam Chomsky formulou a hipótese da Faculdade da Linguagem.

Os seres humanos apresentam uma dotação biológica para a aquisição linguística.

O estado inicial do conhecimento linguístico é chamado Gramática Universal. (Atenção para a voz passiva)

*Na quarta questão, trabalha-se com a sistematização dos conhecimentos adquiridos, fazendo-se uma apresentação das ideias. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos serão utilizados de forma consciente.*

**4) Observe agora como as ideias apresentadas nas estruturas sintáticas acima podem formar um parágrafo.**

*Na década de 50, o linguista Noam Chomsky formulou a hipótese da Faculdade da Linguagem. **De acordo com o pesquisador**, os seres humanos apresentam uma dotação biológica para a aquisição linguística. O estado inicial do conhecimento linguístico é denominado Gramática Universal (GU) e é compartilhado por todos os humanos.*

Qual a função sintática dos termos em negrito?

---



---

*Na quinta questão, faz-se a aplicação dos conhecimentos em textos. Os alunos são incentivados a produzir textos reconhecendo as estruturas sintáticas de sua língua. Pilati (2017: 169) ressalta a importância desta etapa:*

Para desenvolver o conhecimento factual dos alunos, é recomendável que o professor apresente para eles textos em que o fenômeno estudado ocorra. Dessa forma, o aluno poderá entender como determinado fenômeno ocorre em situações reais de uso e poderá desenvolver seu conhecimento linguístico explícito em situações complexas, parecidas com as que enfrentará em situações reais de leitura, análise ou produção de textos.

**5) Redija um parágrafo resumindo três ideias aprendidas na aula de hoje. Use seu conhecimento sintático da estrutura da oração para organizar suas ideias de forma clara.**

*Percebe-se, por fim, que todas as questões envolvem a metacognição, uma vez que os alunos são quem controla sua própria aprendizagem por meio da reflexão linguística, assim como pela aplicabilidade do conhecimento adquirido.*

### **3.3. Resultados**

Os testes envolviam vários temas, no entanto, para esta pesquisa, o objetivo de investigação é qualitativo. A análise dos resultados centrou-se em como os alunos se sentem frente a metodologias ativas alinhadas ao uso de materiais concretos. Cria-se, assim, uma distinção entre Abordagem Tradicional e Abordagem Ativa.

Quanto à frequência, 22 alunos participaram do 1º dia, vinte do 2º dia, quinze do 3º dia e dezesseis do 4º dia. Sendo nove alunos de Letras Português, cinco de Português Brasileiro como Segunda Língua (doravante PBSL), dois de Letras Inglês, um de Letras Espanhol, um de Letras Francês, um de Artes Plásticas, um de Engenharia Elétrica e um de Ciências Ambientais. Oito alunos cursaram o Ensino Médio em escolas particulares; quatorze alunos cursaram o Ensino Médio em Escolas Públicas. No entanto, na análise final, serão considerados apenas os quinze alunos que participaram das oficinas todos os dias.

Por meio das respostas ao Diagnóstico 1, desses quinze alunos, chegou-se aos seguintes resultados quanto aos cursos e aos semestres cursados: oito alunos de Letras Português, sendo um aluno de 5º semestre, dois de 6º semestre, um de 7º semestre, um de 8º semestre e um de 9º semestre; quatro alunos de PBSL, sendo um de 4º semestre, dois de 6º semestre e um de 8º semestre; um aluno do 3º semestre de Letras Inglês; um aluno do 6º semestre de Letras Francês e um aluno do 2º semestre de Ciências Ambientais.

Apresento, a seguir, em forma de tabela, os resultados aferidos a partir das respostas dos alunos aos testes diagnósticos. Sobre a origem dos alunos, nove eram provenientes de escolas públicas e seis provenientes de escolas particulares, tal como representado em (1):

Tabela 1. Origem dos alunos

Escola Pública	9
Escola Particular	6

Fonte: Diagnóstico 1

Em se tratando da relação dos alunos com a gramática e com a produção de textos, dos quinze alunos analisados, onze gostavam de gramática e quatro afirmaram não gostar de gramática.

Tabela 2. Relação dos alunos com a gramática

Gostam de gramática	11
Não gostam de gramática	4

Fonte: Diagnóstico 1

Quanto à segurança em relação à gramática, onze não se sentiam plenamente seguros e quatro afirmaram se sentir seguros:

Tabela 3. Relação de segurança com a gramática

Sentem-se seguros	4
Não se sentem seguros	11

Fonte: Diagnóstico 1

Já em relação à produção de textos, sete afirmaram se sentir bem na produção escrita e oito afirmaram que não se sentiam bem na produção escrita, tal como representado na tabela 4.

Tabela 4. Relação com a produção de textos

Sentem-se bem	7
Não se sentem bem	8

Fonte: Diagnóstico 1

Os alunos também foram questionados sobre os temas que mais sentiam dificuldade em relação à gramática. As repostas, que eram abertas, ou seja, deixavam os alunos livres para responder o que quisessem, mostram que os alunos sentem dificuldades com sintaxe e com as regras da norma padrão, que são elementos que pertencem à mesma categoria:

Tabela 5. Dificuldade com relação à gramática

Sintaxe	7
Regras da gramática normativa	8
Não responderam	2
Acentuação	1

Fonte: Diagnóstico 1

No que se refere a conceitos gramaticais, as respostas obtidas nos testes diagnósticos revelam que os alunos partem de um conceito tradicional de sujeito, como “elemento que pratica a ação”. Somente um participante afirmou que o sujeito seria “o argumento do verbo”:

Tabela 6. Definição de sujeito

“Ser sobre o qual se declara algo”	12
Não apresentou definição	1
Argumento do verbo	1

Fonte: Diagnóstico 1

Outra questão abordada no Diagnóstico 1 versou sobre o conhecimento dos alunos acerca do inatismo linguístico. As respostas dos alunos despertam atenção pelo fato de muitos alunos nunca terem ouvido falar sobre esse conceito, conforme explanado na tabela a seguir:

Tabela 7. Inatismo linguístico

Já ouviram falar sobre Inatismo Linguístico	8
Não ouviram falar sobre Inatismo Linguístico	7

Fonte: Diagnóstico 1

Outro dado interessante foi o fato de a maioria dos alunos reconhecerem o verbo como o termo mais importante da oração. No entanto, apesar de esse tipo de resposta poder nos levar a crer que os alunos possuíam saberes baseados nas teorias linguísticas mais recentes, durante as oficinas, os mesmos alunos esboçaram conceitos tradicionais com relação à definição de sujeito e predicado, conforme se observa na tabela a seguir:

Tabela 8. Termos mais importante da oração

Verbo como termo mais importante da oração	14
Sujeito como termo mais importante da oração	1

Fonte: Diagnóstico 1

O que se pôde perceber por meio dos resultados do Diagnóstico 1, o qual ocorreu antes de qualquer intervenção de Abordagem Ativa, foram respostas muito baseadas em conhecimento advindos de uma metodologia tradicional do ensino de gramática. Portanto, percebe-se que a herança normativa influi significativamente na percepção do que é gramática por parte dos alunos e se nota a noção de gramática como algo externo ao indivíduo, não como uma capacidade inata.

Após as oficinas, aplicou-se o Diagnóstico 2, atividade que permitiu a comparação entre as respostas iniciais e finais dos alunos e a percepção acerca dos reflexos da metodologia ativa nas respostas às atividades feitas pelos alunos.

Os resultados recolhidos nesta etapa demonstram que os alunos não tiveram dificuldade em analisar os dados, o que comprova a capacidade linguística em relação à estrutura da língua. Os estudantes alcançaram, assim, resultados promissores com relação à metodologia ativa.

A primeira pergunta do Diagnóstico 2 tratava sobre a definição de gramática. Comparando as respostas dessa pergunta com as respostas do Diagnóstico 1, de forma geral, percebeu-se um grande crescimento dos estudantes com relação à consciência linguística, uma vez que a maioria dos alunos definiu a gramática fora de uma perspectiva tradicional, enxergando-a como uma estrutura, não como um conjunto de regras, ou um livro, ou uma disciplina escolar, entre outras definições calcadas nos pressupostos normativistas. A tabela a seguir revela os resultados obtidos:

Tabela 9. Concepção de gramática após as atividades

Definição de gramática como uma estrutura	9
Definição de gramática como um conjunto de regras	6

Fonte: Diagnóstico 2

A segunda pergunta tratava sobre questões relacionadas à gramática com abordagem ativa. Se comparada com as respostas do Diagnóstico 1, o que se percebe é que, neste momento, os alunos se mostraram bem mais confiantes, com a autoestima mais elevada e bem mais ativos e conscientes frente às questões linguísticas. Apresento, a seguir, os resultados aferidos com relação à aceitação da metodologia ativa:

Tabela 10. Sentimentos dos estudantes após abordagem ativa

Sentem-se bem frente à gramática com abordagem ativa	15
Não se sentem bem frente à gramática com abordagem ativa	0

Fonte: Diagnóstico 2

A terceira pergunta analisada no Diagnóstico 2 tratava sobre a autoestima dos estudantes em relação ao domínio da língua portuguesa. O que se notou nas respostas foi uma pequena mudança de perspectiva linguística, a qual revelou o reconhecimento de que se domina a própria língua, uma vez que essa é uma faculdade humana inata. A maioria dos alunos identificou, conforme tabela a seguir, o domínio sobre a própria língua:

Tabela 11. Domínio sobre a língua

Reconhecem que dominam a língua portuguesa	12
Não reconhecem que dominam a língua portuguesa	3

Fonte: Diagnóstico 2

Em uma outra questão, analisou-se a língua enquanto estrutura. Neste momento, chamou-me a atenção o fato de muitos alunos terem respondido, pouco antes, que a gramática é um conjunto de regras, mas, aqui, de forma unânime, terem reconhecido a estrutura canônica da língua. Tal contrassenso revela vestígios de uma gramática tradicional. Concluiu-se, assim, conforme revela a tabela a seguir, que:

Tabela 12. Estrutura da língua

Reconhecem a estrutura canônica da língua	15
Não reconhecem a estrutura canônica da língua	0

Fonte: Diagnóstico 2

As penúltimas questões do Diagnóstico 2 questionavam sobre a efetividade da abordagem ativa e sobre as impressões dos alunos no que se refere ao impacto dos materiais concretos no processo ensino-aprendizagem. Aqui, pôde-se perceber que foi unânime a aceitação da metodologia ativa, os alunos reconheceram sua efetividade na construção da metacognição e na reflexão linguística com posterior aplicabilidade de conhecimentos adquiridos. Esses dados estão ilustrados na tabela a seguir:

Tabela 13. Metodologia ativa e materiais concretos

Reconhecem a importância da Abordagem Ativa e dos materiais concretos	15
Não reconhecem a importância da Abordagem Ativa e dos materiais concretos	0

Fonte: Diagnóstico 2

A última pergunta do Diagnóstico 2 pedia aos alunos algumas sugestões e observações sobre as oficinas de metodologia ativa. Escrevo, a seguir, algumas respostas coletadas:

*“Seria interessante um curso que trabalhasse a abordagem ativa na área do ensino da morfologia, considerando o ensino de conjugação verbal, tipos de substantivos, entre outras classes”.* (Letras Português – 9º semestre)

*“As oficinas poderiam ser realizadas em mais dias”* (Letras Português – 7º semestre)

*“As oficinas merecem mais tempo de ministração, não de aula, mas de periodicidade. A abordagem é significativamente importante.”* (Letras Português – 6º semestre)

*“Acho que poderiam acontecer mais encontros explorando outros temas.”* (PBSL – 8º semestre)

*“Excelente trabalho desenvolvido entre professor e a equipe de alunos, tornando todos proativos na discussão e na proposta da oficina. Trabalho dinâmico utilizando uma metodologia inovadora.”* (PBSL – 6º semestre)

*“Tudo perfeito! Aprendi muito com você. Espero também ajudar com minhas respostas. Ainda estou superando minhas dificuldades com a gramática normativa.”* (Letras Inglês – 3º semestre)

*“Excelente curso! Gostaria que outros fossem ofertados. Deixo número para contato (...)”* (Ciências Ambientais – 2º semestre)

As sugestões escolhidas resumem, de forma geral, todas as outras feitas. Sendo unânimes as sugestões indicarem a necessidade de mais oficinas que abordem a metodologia ativa alinhada ao uso de materiais concretos. Muitos alunos se mostraram resistentes quanto à Abordagem Tradicional, explicitando oralmente e de forma escrita o quanto a Abordagem Ativa é eficiente para o ensino de gramática.

Os alunos que tiveram contato com o material concreto demonstraram uma exponencial relação entre o conteúdo estudado e a reflexão linguística. Portanto, é válido dizer que a aprendizagem pela metacognição revela um percurso próspero no ensino de gramática, uma vez que foi notável o crescimento reflexivo das respostas dos alunos.

Após a aplicação da metodologia ativa e das atividades de metacognição, bem como do uso de materiais concretos, os alunos que se sentiam desconfortáveis em relação à gramática demonstraram-se bem mais confiantes e interessados pela gramática na abordagem ativa, apresentaram um rendimento satisfatório no decorrer das oficinas, alcançando assim uma boa autoestima gramatical. Houve 73% de frequência dos alunos que se inscreveram nas oficinas desde o primeiro dia. Muitos que se intitulavam como “incapazes” chegaram ao fim da oficina empolgados e instigados pela gramática na perspectiva ativa. Por fim, as atividades serviram de base para aprofundamento de pesquisa e constatação de funcionamento da metodologia ativa aliada ao uso dos materiais concretos no ensino dos termos da oração, foi sedimentada, portanto, a consciência linguística sobre os conhecimentos adquiridos.

Tendo em vista os resultados apurados após as oficinas, é perceptível que o desenvolvimento de capacidades e competências linguísticas exige um fazer docente que leva ao aluno a possibilidade de manipular as estruturas da língua, pois, dessa forma, o estudante refletirá e agirá sobre o sistema que lhe é inato, alcançando a consciência linguística. É importante ressaltar que os diagnósticos atestam a urgência de remodelação do ensino de língua materna, almeja-se a uma aula mais dinâmica, mais próxima do aluno, uma aula que atenda às necessidades reais do estudante. Em suma, deve-se ir além de uma educação gramatical formal, deve-se alcançar uma educação reflexiva e consciente sobre as virtualidades da língua.

### **3.4. Atividades**

Como explicitado ao longo da dissertação, as atividades privilegiaram a perspectiva da Abordagem Ativa desenvolvida por Pilati (2017). Usou-se como base teórica a Teoria Gerativa, esta desenvolvida por Noam Chomsky. Contou-se com a grande contribuição dos estudos de Lobato (2014 [2003]) sobre a perspectiva de uma gramática

dinâmica, não estática, como é enxergada pela metodologia tradicional. Destacou-se, no decorrer das atividades, o uso de materiais concretos para sedimentação da abstração da língua.

### 3.4.1. Atividade Diagnóstica 1

Nesta aula, os alunos tiveram de apontar os conhecimentos que eles tinham sobre o que era gramática, isso sem nenhuma mediação, respondendo a questões de autoestima gramatical e de conhecimento prévio e, posteriormente, tiveram de analisar a estrutura gramatical da língua.

#### Informações preliminares

- 1) Escreva um código de 6 números para sua identificação: \_\_\_\_\_
- 2) Curso \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
- 3) Onde você cursou o Ensino Médio?
  - a) Escola pública
  - b) Escola particular
- 4) O que é gramática para você?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5) Você gosta de gramática?
  - ( ) Sim, porque \_\_\_\_\_
  - ( ) Não, porque \_\_\_\_\_
- 6) Como você se sente diante da disciplina Gramática?  
\_\_\_\_\_
- 7) Como você se sente em relação a sua produção de textos?  
\_\_\_\_\_

8) Você já ouviu algo sobre “inatismo linguístico”? Se souber nos explique.

---

9) Qual a principal dificuldade que você tem em relação à gramática da língua portuguesa?

---

10) Diga informalmente como você definiria os conceitos de sujeito e predicado.

---

11) Na formação da oração, qual termo você considera o mais importante?

- a) O sujeito      b) O verbo      c) Outro \_\_\_\_\_

12) Identifique os termos da oração abaixo como sujeito, verbo, complemento e adjunto.

- a) Vale recusou monitoramento em tempo real de barragem.

---

---

- b) Uma empresa apresentou, em pelo menos três reuniões diferentes, uma tecnologia de detecção de pequenos sinais de ruptura.

---

---

- c) A tecnologia combinaria satélites, drones e sensores no monitoramento das barragens.

---

---

### 3.4.2. Atividade 1

Aqui, o foco foi trabalhar com a organização sintática da língua, mostrando aos alunos que saber uma língua é saber como essa se organiza com relação aos seus termos.

Revelou-se o parâmetro SVO aos alunos, os quais se mostraram interessados e bem participativos, principalmente devido ao uso de materiais concretos.

### Atividade 1

#### *Conhecimentos linguísticos e observação da estrutura oração*

#### 3. Analise as orações abaixo e projete-as de forma coerente no material concreto.

- h) laranjas João de gosta.
- i) ama Maria João.
- j) professora a qualificada é.
- k) Pegou Pedro o livro.
- l) Flores há.
- m) Eu organizada sou.
- n) O menino que o bolo queimou disse.

I) O que vocês acham das orações acima?

---

II) Que problemas elas apresentam?

---

III) Como organizá-las?

---

**Organize as orações de a-g na tabela abaixo.**


#### 4. Problematizações:

- O que há em comum em todos os termos da segunda coluna?

---

- O que há em comum em todos os termos da primeira coluna?

---

- O que há em comum em todos os termos da terceira coluna?

---

- É possível fazer alguma generalização em relação à tabela acima?

---

**Agora, analise a tabela abaixo.**

Laranjas	gosta de	João
João	ama	Maria
A qualificada	é	professora
o livro	pegou	Pedro
Flores	existem	

**I) Considerando a tabela acima, responda:**

- a) Saber uma língua significa saber como funciona a organização sintática dessa língua? Explique.

---



---

- b) Qual é a organização canônica, básica, não marcada, do português?

---



---

**3) Represente as orações abaixo no material concreto e compartilhe suas respostas com seus colegas.**

*O linguista Noam Chomsky formulou a hipótese da Faculdade da Linguagem.*

*Os seres humanos apresentam uma dotação biológica para a aquisição linguística.*

*O estado inicial do conhecimento linguístico é chamado Gramática Universal. (Atenção voz passiva)*

**4) Observe agora como as ideias apresentadas nas estruturas sintáticas acima podem formar um parágrafo.**

*Na década de 50, o linguista Noam Chomsky formulou a hipótese da Faculdade da Linguagem. **De acordo com o pesquisador**, os seres humanos apresentam uma dotação biológica para a aquisição linguística. O estado inicial do conhecimento linguístico é denominado Gramática Universal (GU) e é compartilhado por todos os humanos.*

Qual a função sintática dos termos em negrito?

---



---

**5) Redija um parágrafo resumindo três ideias aprendidas na aula de hoje. Use seu conhecimento sintático da estrutura da oração para organizar suas ideias de forma clara.**

---



---



---

### 3.4.3. Atividade 2

Nesta atividade, trabalhou-se com as funções sintáticas Complemento Nominal e Adjunto Adnominal, mostrando as diferenças existentes entre eles. Introduziu-se, também, o conceito de agente da passiva.

1. Pensando na forma como se apresenta a estrutura sintática a seguir, responda:

*Toda criança tem direito à igualdade(...)*

- a) Que elemento responde à pergunta “Quem?” feita ao verbo?

---

- b) Ele é um termo agente ou paciente?

---

- c) Agora, que pergunta deve ser feita ao substantivo abstrato “direito”?

---

- d) Que classe de palavra introduz a pergunta feita à palavra “direito”?

---

- e) Qual é a resposta obtida após a pergunta feita à palavra “direito”?

---

- f) Essa resposta ocupa a função de um termo agente ou paciente?

---

- g) Pode-se retirar essa resposta da estrutura sintática da oração analisada?

---

2. Agora observe a seguinte opção de reescrita da oração anterior.

*A igualdade é um direito de toda criança.*

a) Que elemento responde à pergunta “Quem” feita ao verbo?

---

b) Esse termo é introduzido por qual classe gramatical?

---

c) Quem é o ser que possui o direito?

---

d) Esse termo é dispensável nessa oração?

---

3. Leia com atenção as seguintes observações e responda às questões posteriores:

- I. O complemento nominal é o termo integrante paciente que se liga por preposição ao substantivo, ao adjetivo ou ao advérbio, integrando ou limitando seu sentido.
- II. O adjunto adnominal é o termo acessório agente ou possuidor que se liga a um substantivo concreto ou abstrato qualificando-o, determinando-o ou indeterminando-o.
- III. O termo que responde à pergunta “Quem?” feita ao verbo é chamado de sujeito.

a) Qual é a função sintática do termo “Toda Criança” na primeira questão?

---

b) E na segunda questão?

---

c) Qual é a função sintática do termo “à igualdade” na primeira questão?

---

d) E na segunda?

---

4. Leia com atenção as seguintes sentenças com seus respectivos contextos e responda ao que se pede.

- I. Em 1958, não gostei da convocação de Zagalo. (Em 1958, Zagalo era jogador de futebol)
- II. Em 1998, gostei da convocação de Zagalo. (Em 1998, Zagalo era técnico de time de futebol)

a) Na sentença (I), a partir do contexto, está explícito quem fez a convocação?

---

b) Na sentença (II), a partir do contexto, está explícito quem fez a convocação?

---

c) Na sentença (I), *Zagalo* é quem faz a convocação ou é alvo da convocação?

---

d) Na sentença (II), *Zagalo* é quem faz a convocação ou é alvo da convocação?

---

e) Quais são as funções sintáticas de “*de Zagalo*”, conforme os contextos em que aparece?

---

5. Agora observe as seguintes sentenças semelhantes semanticamente e as alterações sintáticas que ocorrem ao mexer em suas estruturas.

a) **A vitória** é certa.

b) Tenho certeza **da vitória**.

c) A invenção **de Santos Dumont** é revolucionária.

d) A invenção **do avião** por Santos Dumont é revolucionária.

e) A invasão **da Terra** pelos extraterrestres é possível.

f) **A Terra** foi invadida pelos extraterrestres.

I. De acordo com os termos **negritados** nas orações anteriores, escreva a letra correspondente nos quadros a seguir de acordo com o papel sintático e o valor semântico.

Agente	Paciente	Adjunto Adnominal	Complemento Nominal	Sujeito

II. Qual é o valor semântico desempenhado pelos termos sublinhados em (d), (e) e (f)?

---

- III. Qual outro termo não sublinhado nas outras orações se equipara semanticamente aos termos sublinhados?
- 

- IV. Eles têm a mesma função sintática?
- 

- V. Observe a seguinte estrutura para entender a questão anterior, escrevendo a função sintática do termo negrito.

**Os extraterrestres** invadiram a Terra.

---

6. Escreva um parágrafo resumindo 4 conceitos gramaticais aprendidos na aula de hoje.
- 
- 
- 
- 
- 

### 3.4.4. Atividade 3

Discutiu-se, nesta aula, a necessidade de se ter um olhar mais reflexivo sobre o que vem a ser gramática, desconstruindo conceitos defasados da gramática tradicional sobre o sujeito e o predicado, construindo um arcabouço teórico de reflexão sobre a própria língua, mais especificamente sobre esses termos gramaticais. Vale ressaltar que se adotou, nesta lição, o uso de materiais concretos envolvendo a estrutura SVO.

### E o tradicional?

1. Apresentação de texto

Trecho do capítulo XIX do livro "Emília no mundo da Gramática" de Monteiro Lobato.



## Nos domínios da Sintaxe

O tráfego naquela cidade não era bem regulado. Nada de flechas indicativas das direções, nem "grilos" políglotas que guiassem os viajantes. De modo que os meninos, em vez de darem no bairro das Sílabas, para onde pretendiam ir a fim de saber que história era aquela do Ditongo, foram parar num bairro desconhecido.

— Onde estamos? — quis saber Pedrinho.

— No bairro da SINTAXE — respondeu Quindim. — Esta cidade divide-se em duas zonas. A primeira é a zona da LEXIOLOGIA, onde todas as palavras vivem soltas, como vocês já viram. A segunda (esta aqui) é a zona da Sintaxe, onde as palavras só saem em família, casadinhas, com filhos e parentalha. Uma família de palavras chama-se uma ORAÇÃO.

Os meninos viram que realmente não passeavam por ali palavras soltas. Apareciam sempre aos magotes, formando frases completas.

Passou um grupo que formava esta frase: O Visconde raptou um ditonguinho. Quindim explicou:

— Esta frase é uma Oração que leva na frente o chefe da família, ou o SUJEITO; depois dele vem um PREDICADO.

— Quer dizer — indagou Narizinho — que em cada Oração há sempre um chefe, que é o tal Sujeito, seguido por um Predicado?

— Sim. Eles são chamados os TERMOS ESSENCIAIS DA ORAÇÃO. O sujeito dirige tudo, faz e desfaz, manda e desmanda. Quando você diz: Tia Nastácia faz bolinhos muito gostosos, o Sujeito é Tia Nastácia — e está claro que sem esse Sujeito, adeus bolinhos! O Sujeito é sempre um Substantivo, ou frase que corresponda a um Substantivo.

— Alto lá! — exclamou Emília. — Se eu digo: Tu és um paquiderme gramatical, o Sujeito é Tu — e Tu não passa de muito bom Pronome.

— Sim, Tu é Pronome, mas está na frase representando a mim, rinoceronte, que sou um Substantivo.

Emília viu que era assim mesmo e calou-se.

— Muito bem — continuou Quindim, satisfeito de haver pregado um quinau na boneca. — Sujeito é isso. Vamos ver agora quem sabe o que é Predicada.

Ninguém sabia.

— Predicado — explicou ele — é o que se diz do Sujeito.

— Mas o que se diz do Sujeito está no Verbo, lembrou o menino. Na frase: O gato comeu o rato, o que se diz do Sujeito Gato é que Comeu o rato.

— Pois é isso mesmo — confirmou Quindim. — O Predicado está dentro do Verbo.

2. Após lerem o texto, montem uma frase no quadro verde ou nos círculos com as seguintes sentenças:

1. Choveu muito em Paris;
2. Chegaram as compras;
3. No Brasil, faz muito sol;
4. Ontem houve dança;
5. Não pode fumar aqui;
6. Proibido jogar bola na piscina;
7. Entregaram os documentos;
8. O João conheceu algumas garotas na festa e elas acharam ele feio;
9. Uma mulher é amada por dois homens;
10. Cada aluno leu alguns textos;
11. Morreram rápido.

3. Após montarem as sentenças, leiam o seguinte trecho da obra de Monteiro Lobato e respondam aos comandos abaixo.

O Visconde raptou um ditonguinho. Quindim explicou:

— Esta frase é uma Oração que leva na frente o chefe da família, ou o SUJEITO; depois dele vem um PREDICADO.

— Quer dizer — indagou Narizinho — que em cada Oração há sempre um chefe, que é o tal Sujeito, seguido por um Predicado?

— Sim. Eles são chamados os TERMOS ESSENCIAIS DA ORAÇÃO.

1) O sujeito é sempre chefe da oração?

- a) Sim.
- b) Não.

2) Sempre após o sujeito vem o predicado?

- a) Sim.
- b) Não.

3) Há posições fixas de sujeito e predicado?

- a) Sim.
- b) Não.

4) Toda oração tem sujeito?

- a) Sim.
- b) Não.

4. Como você define a palavra “essencial”?

---



---

5. Reescreva o trecho abaixo a partir dos conhecimentos linguísticos comprovados nos itens anteriores.

O Visconde raptou um ditonguinho. Quindim explicou:

— Esta frase é uma Oração que leva na frente o chefe da família, ou o SUJEITO; depois dele vem um PREDICADO.

— Quer dizer — indagou Narizinho — que em cada Oração há sempre um chefe, que é o tal Sujeito, seguido por um Predicado?

— Sim. Eles são chamados os TERMOS ESSENCIAIS DA ORAÇÃO.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### 3.4.5. Atividade Diagnóstica 2

Nesta atividade, fez-se um diagnóstico final sobre como os alunos se sentiam frente à Abordagem Ativa. Também foram verificados os conhecimentos adquiridos, trabalhando com reflexão linguística.

#### 1) Como você define o que é gramática?

---

---

#### 2) Como você se sente diante da disciplina Gramática com abordagem ativa?

- a.  Confortável.
- b.  Desconfortável.
- c.  Instigado.
- d.  Desanimado.

#### 3) Você domina a língua portuguesa?

- a. Sim.
- b. Não.
- c. Um pouco.

#### 4) O que é língua?

---

---

**5) De que forma os conhecimentos gramaticais podem nos auxiliar em uma produção de texto?**

---

---

---

---

**6) Vamos testar nossos conhecimentos gramaticais?**

a) Qual é a organização canônica das orações?

---

---

**7) Qual diferença você pôde perceber entre a Abordagem Tradicional e a Abordagem Ativa?**

---

---

**8) O que achou sobre o ensino de termos oracionais a partir de materiais concretos?**

---

---

**9) Por qual razão tal oração (*Nós amamos, que somos lindos, a gramática*) não é aceita no português?**

---

---

a) Quais seriam as possíveis ordens dessa oração?

---

---

---

---

b) Em algumas das ordens que sugeriu, há necessidade de uso da vírgula? Por quê?

---

---

**10) Observações e sugestões.**

---

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação dedicou-se a apresentar os pressupostos da Teoria Gerativa e as contribuições que essa teoria vem dando para o ensino de gramática na Educação Básica. Inicialmente, discorreu-se sobre como os pressupostos da Teoria Gerativa podem auxiliar o professor de gramática e sobre a necessidade de uma visão diferenciada para o ensino de língua no período escolar, fez-se uma ponte entre as descobertas das pesquisas linguísticas e a realidade da sala de aula. Estudos de teóricos como os de Chomsky (1986 - 1994 -1998 - 2004), Lemle (2002) e Lobato (2014[2003]) foram basilares para a construção do arcabouço teórico que sustenta o primeiro capítulo. Fez-se, também, uma revisão da literatura sobre gerativismo e ensino de gramática, adotou-se como base, nesta parte, Perini (2001), Lobato (2014[2003]), Kato (2005), Rodrigues e Santos (2010), Pilati, Naves, Vicente e Salles (2011), Vicente e Pilati (2012), Kenedy (2013), Pilati e Vicente (2013) e Pilati (2017).

Os principais pontos levantados para uma nova visão do ensino de gramática na Educação Básica, nesta dissertação, tiveram como principal teórico Noam Chomsky, para o qual é função da linguística descrever os procedimentos mentais que geram as estruturas da linguagem. Conceitos como os de Faculdade da Linguagem, Competência, Desempenho, Criatividade, dentre outros, foram apontados como basilares para o professor de gramática desenvolver métodos eficazes no ensino de língua.

Concluiu-se que o ensino de gramática deve levar em consideração a cultura, a reflexão e a convivência em sociedade, deve destacar a importância da língua enxergada como uma internalização natural, visando alcançar, em sala de aula, conceitos como o da competência comunicativa, da adequação vocabular, do uso da língua e não apenas de sua classificação. Lobato (2014 [2003]) e Pilati (2017) foram as teóricas bases para a construção dos dois últimos capítulos, uma vez que se seguiu a perspectiva da gramática como algo dinâmico, seguindo a Sequência Didática da Aprendizagem Linguística Ativa.

Pretendeu-se, portanto, nos últimos capítulos, alcançar uma autoestima gramatical no intuito do desempenho linguístico, em que os alunos enxerguem que sabem utilizar a língua para atingir seus objetivos, para argumentar, sempre considerando a metacognição.

No ensino pautado na metodologia ativa para o ensino de gramática, viu-se que o professor deve assumir um papel de propulsor do reconhecimento do aluno sobre o conhecimento prévio que este tem; o estudante, por meio de atividades metacognitivas, descobrirá os saberes prévios que já possui antes mesmo de ir à escola, sendo capaz de refletir sobre as estruturas linguísticas e de usá-las adequadamente, enxergando, por exemplo, o processo de formação da oração.

Notou-se, também, que, ao utilizar a perspectiva de ensino de língua com pressupostos gerativistas aliados à abordagem ativa, o professor se distancia da concepção tradicional de gramática, a qual enxerga a língua como algo estático e pode alcançar, assim, uma concepção de gramática como um aparato biológico, possibilita-se, pois, ao aluno uma aproximação maior da aula de gramática. Fez-se isso por meio de uma metodologia ativa com seus usos linguísticos e em conjunto com materiais concretos, os quais levam à consciência linguística e à aplicabilidade da língua, não com foco na rotulação, mas sim no uso com posterior reflexão.

Em suma, percebe-se a necessidade de se ter mais pesquisas futuras sobre o ensino de gramática pautado na abordagem da linguística ativa, uma vez que seus resultados são notórios e significativos para os alunos que estudam a gramática da língua materna. O estudo de caso feito nesta dissertação é um exemplo de como atingir, por meio de sequências didáticas de aprendizagem da linguística ativa, a reflexão sobre a própria língua, algo que, durante as oficinas, reiteradamente, os alunos questionavam o porquê de a metodologia ativa ser pouco ou nada explorada ao longo da Educação Básica, o que revela a reflexão sobre a língua e sobre metodologias de ensino. Os resultados obtidos após os diagnósticos demonstraram que a metodologia utilizada obteve boa aceitação dos alunos, o que corrobora, portanto, a necessidade de se ter mais pesquisas sobre o tema a fim de se desenvolver, em sala de aula, a consciência linguística dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

Brown, A.L. (1978). “Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition”. In Glaser, R. (ed) *Advances in Instructional Psychology* (Vol.1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CAMARGO, Fausto F.; DAROS, Thuinie M. *A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo (Desafios da Educação)*. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CHOMSKY, Noam. *Regras e representações; a inteligência humana e seu produto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986. (O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso)

\_\_\_\_\_. “O conhecimento da língua como objecto de investigação”. In: \_\_\_\_\_. *O conhecimento da linguagem: sua natureza, origem e uso*. Trad. Ana Bela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1994.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e mente*, Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Three Factors in Language Design*, 2004.

DA SILVA, Juliana Carolina Argenta Carlos Lopes. *Estudo de caso sobre o desenvolvimento da consciência sintática em sala de aula*. Departamento de Linguística, Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2015.

DUARTE, M.E.L. “Termos da Oração”. In: VIEIRA S.R.& BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de Gramática. Descrição e uso*. São Paulo. Editora Contexto. 2007: 186-204.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desafiando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KATO, Mary Aizawa. “A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical”. In.: M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.

\_\_\_\_\_. *A contribuição chomskiana para a compreensão da aprendizagem de L2*. Campinas, 44(2): 185-199, 2005.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO Milton do. “Gramática do português falado culto no Brasil”, vol. III, *A construção da sentença*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

KENEDY, Eduardo. *Linguística II*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013.

LOBATO, Lucia Maria Pinheiro. *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora UnB, 2014[2003].

LEMLE, Miriam. “Conhecimento e biologia”. *Ciência Hoje*, vol. 31, n. 182, São Paulo, SBPC, 2002: 34-41.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Ma Cristina & LOPES, Ruth E. V. *Novo Manual de Sintaxe*. 3ed. Florianópolis, SC: Insular, 2007.

PERINI, Mário A. “Sofrendo a gramática: a matéria que ninguém aprende”. In: *Sofrendo a gramática: Ensaio sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 2001.

PILATI, Eloisa. “Laboratório de Ensino de Gramática: Questões, Desafios e Perspectivas”. In: *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras – EaD-UnB / Josênia Antunes Vieira, Francisca Cordelia Oliveira da Silva, organizadores – Brasília: Movimento, 2014: 48 – 67.*

\_\_\_\_\_. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.

\_\_\_\_\_. “Teorias linguísticas e Educação Básica: proposta congregadora”. In: *O apelo das árvores*. Campinas: Pontes. 2018.

PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana Reigota; VICENTE, Helena Guerra; SALLES, He-loisa. “Educação linguística e ensino de gramática na Educação Básica”. In: *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p.395-425, jul./dez. 2011.

PILATI, E. N. S; SANDOVAL, A. N; ZANDOMÊNICO, S. C. M. R. *Revisão de textos nas aulas de gramática: uma prática eficiente*. Interdisciplinar • Ano XI, v.25, mai./ago, 2016. Universidade Federal de Sergipe – UFS. p. 217-229

PORTILHO, Evelise M. L.; DREHER, Simone A. S. *Categorias Metacognitivas como Subsídio à Prática Pedagógica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p.181-196, 2012.

POSSENTI, Sérgio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RODRIGUES, Débora Marques; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. *Práticas interativas: caminhos para a constituição da docência*. In: SOBREIRA, Henrique Garcia (Org.). Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2010: 99-115.

SALLES, Heloisa M. M. Lima. *A língua portuguesa na escola: por uma educação científica*. Brasília: SBPC, 2005. (manuscrito)

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1994.

SILVA, Junia Lorena da. *Contribuições dos Pressupostos Gerativistas para a Educação em Língua Materna*. Universidade de Brasília, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*, São Paulo: Cortez, 2007.

VICENTE, Helena & PILATI, Eloisa. “Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*. 2013.

XAVIER, Lola Geraldine. “Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta”. In: *Exedra*: 468 – 478, dezembro, 2012.



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: ESTUDO DE CASO SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

Pesquisador Responsável: Bruno Bonadio Toledo

Instituição: Universidade de Brasília – UnB

Orientadora de Pesquisa: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eloisa Nascimento Silva Pilati

Telefone para contato: (61) 9 9802-9882

O Sr./Sr<sup>a</sup> está convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: ESTUDO DE CASO SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS, de responsabilidade do pesquisador Bruno Bonadio Toledo.

A pesquisa tem como objetivo investigar o nível de compreensão gramatical obtidos com o uso de materiais concretos na aula de período simples, tendo como alvo alunos de graduação, Brasília-DF. O procedimento de pesquisa inclui analisar estratégias de ensino de Gramática, visando alcançar progressos na formação gramatical dos alunos. A participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que o aluno é livre para responder ou atuar durante a pesquisa. O participante não terá a identidade revelada, sendo garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do voluntário.

Eu,....., RG nº ....., declaro ter sido informado e concordo com a participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, ..... de fevereiro de 2019

.....  
Assinatura