

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UM ENSINO DE GRAMÁTICA¹.

Lília Santos ABREU-TARDELLI²

RESUMO: Este artigo é um relato de experiência sobre a formação inicial em uma disciplina do 1º ano de Letras de uma universidade pública paulista que visa a abordar a gramática sob três aspectos: o ensino da gramática tradicional, a conscientização da polissemia do termo gramática e a introdução à prática dos futuros professores de língua portuguesa sobre o ensino da mesma. O trabalho está pautado em uma abordagem teórico-metodológica que compreende a atividade docente como uma atividade complexa, inserida em um contexto socio-histórico e de ensino específico e voltada a vários polos: seu objeto, os “outros” com quem o professor dialoga durante sua atividade de trabalho e os instrumentos que utiliza (MACHADO, 2010). Este artigo analisa um desses instrumentos: as atividades didáticas elaboradas pelos alunos sobre diferentes tópicos gramaticais. Essas atividades apontam avanços na formação dos alunos pois evidenciam: uma compreensão sobre o ensino da gramática para além da visão normativa, a busca de textos autênticos para a elaboração de atividades didáticas e a importância da gramática para uma melhor leitura do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática e ensino. Atividades didático-pedagógicas. Formação inicial.

Introdução

Este artigo objetiva apresentar e discutir uma proposta de trabalho de elaboração de atividades didáticas para o ensino de gramática desenvolvida no contexto de uma disciplina de Letras, intitulada *Normas Gramaticais de Língua Portuguesa*, com carga horária de 60 horas em uma universidade pública paulista. A disciplina é oferecida na grade do curso de Letras ao longo do primeiro ano de curso e dividida entre dois professores: uma professora que trabalha com as convenções da escrita e outra que trabalha com as regras da norma culta da língua. Em relação às convenções da escrita, são abordados os seguintes tópicos: formatação do texto escrito (margens, cabeçalho, espaçamento, desenho das letras), translineação, uso de diacríticos e de

1 Este é um artigo expandido do apresentado para publicação nos Anais das III Jornadas Internacionais Descobrir Culturas em Língua Portuguesa, realizada em Córdoba, Argentina, de 14 a 16/11/2016.

2 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de São José do Rio Preto. lilia@ibilce.unesp.br

algarismos, abreviaturas, estrangeirismos, emprego da letra maiúscula, grafia, acentuação gráfica e pontuação. Em relação às normas da variedade culta: forma vocabular, concordância verbal e nominal, uso dos pronomes (referencialidade), colocação pronominal, uso de preposições, regência verbal e nominal e o fenômeno linguístico de crase. O intuito da disciplina, tendo em vista a lacuna de conhecimento gramatical com que os alunos chegam do ensino propedêutico, é situar o papel da gramática normativa nos estudos linguísticos e no ensino fundamental e médio brasileiro, favorecer o domínio adequado da modalidade escrita e da modalidade padrão escrita, assim como propiciar a utilização adequada de gramáticas, dicionários, guias ortográficos e manuais linguísticos.

Neste trabalho, apresento o caminho que adoto para desenvolver esse conteúdo, tendo em vista as prescrições da ementa da disciplina e minhas próprias concepções, como pesquisadora de Linguística Aplicada, que estuda a complexidade do trabalho docente e que busca apontar caminhos para o lugar do ensino normativo da gramática no contexto brasileiro atual, tendo em vista essa complexidade da atividade de trabalho do professor. Assim, este artigo apresenta o quadro teórico-metodológico no qual me situo, as prescrições sobre o ensino da gramática nos documentos oficiais brasileiros, e o que dizem os especialistas em gramática sobre como deve ser esse ensino. Em seguida, apresento uma discussão sobre a importância do ensino da metalinguagem e o papel das instruções das atividades didáticas para o desenvolvimento. Depois, trago a metodologia que adoto com os alunos tanto para apresentar o conteúdo para eles enquanto discentes de Letras quanto para demandar a produção didática de uma atividade, colocando-os no papel de futuros professores e considerando o quadro teórico apresentado. Exemplifico e discuto algumas atividades produzidas pelos alunos e, por fim, algumas reflexões sobre esse processo são trazidas para que o diálogo sobre o ensino de gramática continue nas pesquisas da Linguística Aplicada.

Pressupostos Teórico-metodológicos

Para atingir o objetivo do trabalho desenvolvido com os alunos na disciplina, ou seja, a conscientização da polissemia do termo gramática, o ensino da gramática

tradicional no que diz respeito às normas da variedade culta e à introdução à prática dos futuros professores de língua portuguesa sobre o ensino da mesma, apresento a concepção básica de trabalho aqui adotada, as prescrições oficiais sobre o tema e a metodologia desenvolvida nas 30 horas de parte da disciplina, tendo em vista a importância da elaboração de atividades didáticas no ensino de línguas.

A Atividade de Trabalho Docente

A atividade docente deve ser compreendida como uma atividade complexa, em que as *prescrições* (leis, normatizações, textos teóricos) e os *instrumentos* (atividades didáticas) têm papel fundamental na formação docente. Essa perspectiva foi desenvolvida por pesquisas sobre o trabalho docente desde 2002, pelos membros do grupo ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações), quando de sua criação por Anna Rachel Machado e cuja base teórico-metodológica (o diálogo que a autora vislumbra entre a didática de línguas dos pesquisadores genebrinos com teorias da psicologia do trabalho e da ergonomia da atividade francesa) pode ser melhor compreendida em Machado e Bronckart (2009), dentre outros textos da própria autora e de pesquisadores do grupo. O esquema que segue (MACHADO, 2010) procura representar a atividade do professor em sala de aula.

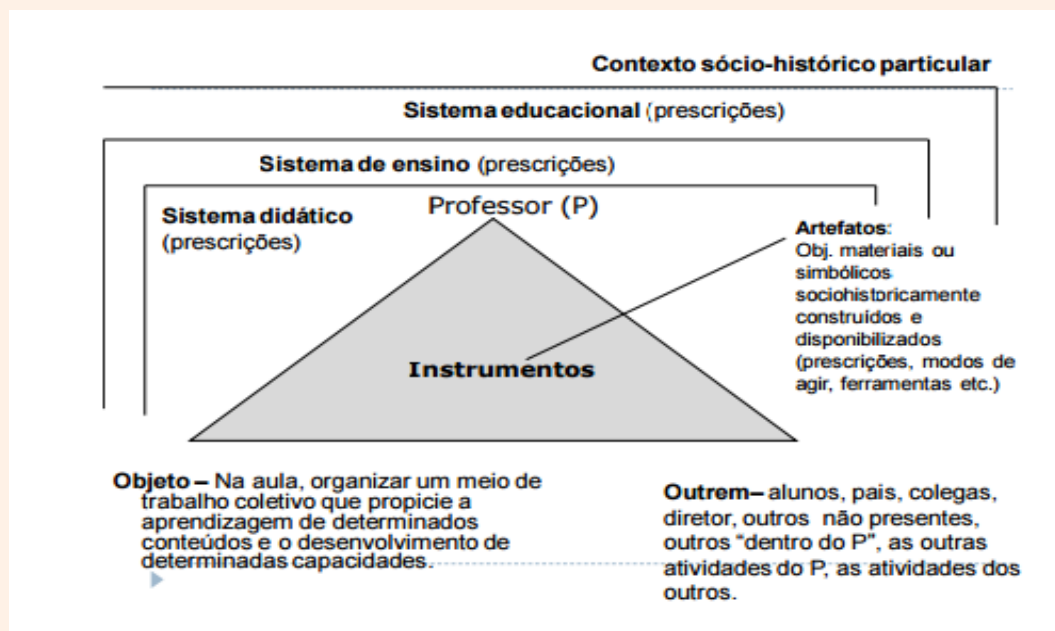


Figura 1: Esquema da atividade do trabalho do professor em sala de aula (MACHADO, 2010)

Esse esquema entende o trabalho do professor como uma atividade inserida em um contexto sócio-histórico que determina as prescrições e as necessidades do momento histórico. Esse professor está inserido no contexto de um estado brasileiro que também prescreve orientações, normatizações e currículo e também integra um contexto particular de ensino em seu local de trabalho, com suas regras próprias. Ao mesmo tempo, o professor não dialoga apenas com os alunos em sala de aula, mas também com “outros” que se encontram “presentes” no próprio professor, no sentido de que ele também elabora sua aula, tendo em vista esses outros: pais dos alunos, coordenação, colegas de trabalho, autores que ele leu etc. O objeto de ensino, segundo o esquema de Machado, não é o ensino de gramática ou de produção de texto em si, mas é conseguir organizar um meio de trabalho com os alunos para que a aprendizagem possa ocorrer. Não é suficiente para um professor preparar uma aula de gramática, por exemplo, se ele não conseguir fazer com que o momento de aula possa “funcionar” efetivamente. Além disso, utilizar ferramentas de ensino que possam auxiliar o professor a possibilitar esse momento de aprendizagem compõe a atividade docente. Essas ferramentas podem ser ferramentas concretas (livros, materiais de apoio) ou psicológicas, no sentido vigotskiano (língua, por exemplo) e até mesmo os gêneros textuais (SCHNEUWLY, 2004). No caso deste trabalho, as atividades didáticas e suas instruções são as ferramentas focalizadas.

O que o triângulo evidencia é que essa ferramenta só será eficaz ao professor em seu trabalho se ele incorporá-la de fato para si, ou seja, acreditar que pode ser utilizada para auxiliar na criação de um meio propício ao desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos, tendo em vista com todos os que dialogam com ele e dentro dele no momento da aula.

É nessa perspectiva que entendemos que o discente de Letras deve ser levado a refletir sobre o que fará com o ensino de gramática. Ele deve saber as prescrições atuais sobre esse ensino e o que os pesquisadores têm dito sobre isso, sendo que as dificuldades inerentes ao contexto em que atuará não devem ser compreendidas como impedimentos, mas como parte inerente a qualquer trabalho e que sirvam para pensar

em possibilidades de ação para abordar a gramática de um modo significativo para os alunos.

Os Documentos Oficiais e a Voz dos Especialistas

As prescrições, em uma perspectiva da Ergonomia da Atividade de linha francesa e da Psicologia do trabalho, não é algo “negativo”, mas é constitutiva de qualquer atividade de trabalho, e também são desencadeadoras das ações a serem realizadas (AMIGUES, 2004). Nesse sentido, conhecer o que os documentos oficiais brasileiros prescrevem é fundamental na formação do discente de Letras no que diz respeito ao ensino de gramática. Apresentaremos sucintamente as diretrizes de três documentos, importantes para nosso contexto de ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL 1997, 1998, 2000 a, 2000 b), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) e o Currículo do Estado de São Paulo (São PAULO, 2011). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem o papel de definir os direitos e os objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Citamos trecho do documento que evidencia o diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) objetivos estruturados a partir dos eixos leitura, escrita e oralidade, **também propostos nos PCNs**, referem-se aos diversos gêneros textuais/discursivos em esferas sociais de seu uso, **reconhecendo a natureza dinâmica, múltipla e variável da Língua Portuguesa**. (...) Para que os/as estudantes também tenham a possibilidade de perceber como a Língua se estrutura, varia e atende a múltiplas intenções e propósitos, (...), faz-se necessário que, **aliado ao estudo dos usos da língua em situações de leitura, escrita e oralidade, apresentem-se, também**, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao **conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa**. (BRASIL, 2016, p. 89, grifo meu)

E continua, evidenciando ainda mais claramente o papel da gramática no ensino da língua portuguesa:

O EIXO CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA reúne **objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais**, em uma perspectiva funcional, **regras e convenções de**

usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade. Os objetivos abarcam, entre outros aspectos: o sistema alfabético de escrita, conhecimentos sobre a “**gramática**” da língua, ou seja, sobre as regras que explicam o seu funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções. A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação) **deve vir a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos.** (BRASIL, 2016, p. 95, grifo meu)

O Currículo do estado de São Paulo também preza pelo desenvolvimento de uma competência performativa:

O saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes. (SÃO PAULO, p. 15)

Tendo em vista o que orientam as prescrições em contexto brasileiro, faz-se necessário fazer um breve apanhado do que alguns dos estudiosos brasileiros, como Irandé Antunes (2007); Marcos Bagno (2011); Carlos Franchi (2006); Maria Helena Moura Neves (1993; 1997; 2007); Sírio Possenti (1996); Luís Carlos Travaglia (2003), para citar alguns, têm dito sobre gramática e ensino nas últimas três décadas. Destacaremos aqui o que esses autores que são referência sobre essa temática apresentam em comum³. Em primeiro lugar, os autores chamam a atenção para a polissemia do termo gramática, que pode se referir à gramática normativa, à gramática descritiva, à gramática internalizada e ao manual que contém regras gramaticais da língua. Apontam também alguns equívocos comuns ao se ensinar gramática, dentre eles: a polarização de erros e acertos, a ideia de que apenas a norma socialmente prestigiada é válida, a prescrição assídua de regras e a desatenção para com a mutabilidade e variabilidade da língua.

³ Em outros artigos, já apresentamos essa discussão de modo mais detalhado. Ver: Abreu-Tardelli (2015) e Vitoriano (2016).

Também é consenso, entre os autores, a necessidade de apontar para o dinamismo da língua e para as inovações nos estudos linguísticos na sala de aula, assim como mostrar que as regularidades são mutáveis e abordar aspectos gramaticais e textuais de forma interligada, pois todos os mecanismos da língua são importantes para a produção de sentido que se almeja atingir.

Em relação ao papel do aluno nesse processo, ressaltam a necessidade de ser colocado como um agente ativo no seu processo de aprendizado, ter sua variedade linguística respeitada quando chega à sala de aula; ter seu conhecimento prévio linguístico aproveitado para que possa realizar atividades significativas, ao invés de exercícios automáticos. Entre os autores citados, não se propõe, em nenhum momento, que o ensino do português padrão deva ser abolido.

Por Que Ensinar a Produzir Atividades Didáticas na Licenciatura?

Na proposta do interacionismo sociodiscursivo (ISD), mais especificamente, na área da didática de línguas dos pesquisadores genebrinos, na qual me filio, os textos são unidades comunicativas e produtos empíricos de ação de linguagem e, portanto, ao se pensar em uma sequência didática para o ensino de línguas, deve-se partir do gênero, pois os textos (produtos individuais) serão produzidos pelos indivíduos, de acordo com a situação comunicativa, segundo esses “modelos” (socio-historicamente construídos) de “fazer textual”. É nesse processo de adoção e de adaptação do gênero à situação, que se pode perceber o movimento de sua relativa estabilidade linguística e composicional (RIESTRA, 2014).

No entanto, as restrições contextuais de trabalho aqui expostas, ou seja, o programa de disciplina de curso visando a um trabalho com gramática normativa em uma disciplina específica com um conteúdo específico, desvinculado da questão textual, obriga-nos a adaptar a proposta tendo em vista os objetivos da própria disciplina. Saliento que essa constatação é necessária não para um debate curricular, que não é objeto deste trabalho, mas para evidenciar que o próprio trabalho na disciplina também deve ser compreendido segundo a representação esquematizada anteriormente do trabalho docente (MACHADO, 2010), e que devemos adaptar nossos

pressupostos de base com as possibilidades que o contexto em que atuamos possibilita, respeitando as prescrições formuladas por um coletivo maior.

Tendo isso claro, parto da problemática de como proporcionar ao professor em formação inicial, possibilidades de um saber-fazer para se ensinar gramática normativa que vá além da prescrição gramatical e de uma prática automatizada e sem reflexão. Para isso, o movimento trabalhado foi no sentido de buscar as formas que o elemento linguístico toma na frase (o tópico que se procura trabalhar na gramática) tendo em vista seu uso naquele texto empírico particular e naquele determinado gênero e o sentido que o uso provoca no leitor ou no ouvinte. Nesse sentido, diferentemente da proposta do ensino por gêneros, que se inicia pelo próprio gênero, em um ensino voltado para a gramática normativa, pautei-me na forma que a língua adquire, sem perder de vista que essa forma só tomou corpo por causa do gênero escolhido pelo produtor e nas escolhas linguísticas feitas por ele para causar determinado efeito de sentido em seu interlocutor.

Acredito que essa abordagem sobre os efeitos dos usos da língua em determinado texto pertencente a um gênero específico possibilita o trabalho tanto com o saber epistêmico (saber sobre a língua) como com o saber praxeológico (saber fazer: ler, escrever, falar), no caso específico do trabalho aqui apresentado, um enfoque na leitura.

Centanino (2016), baseada na teoria linguística de Coseriu e associando-a à didática das línguas do interacionismo sociodiscursivo, destaca a necessidade de uma reflexão metalinguística com os alunos e aponta que a descrição das unidades da língua e seu funcionamento se relaciona com uma necessidade de conceitualização. Segundo a autora, a etapa da conceitualização objetiva melhorar uma atividade de linguagem e que o lugar dessa conceitualização no processo de ensino é um dos objetos de investigação da didática de línguas. Ao refletir sobre como provocar a reflexão metalinguística no aluno, propõe uma atividade interpretativa orientada a uma busca do sentido através da análise da forma linguística e destaca que o que é inovador e criativo nos usos da língua, chama a atenção do leitor.

Nesse sentido, a autora aponta um caminho didático e, segundo ela, promissor, como sendo o de partir das ocorrências chamativas no plano em que elas ocorrem

(fônico, morfológico, sintático ou léxico-semântico) para provocar a análise de como e por que ocorre esse efeito estranho, chamando a atenção para as palavras e combinações feitas entre elas (CENTANINO, 2016). A autora defende, assim, que “a tripartição do linguístico em sistema, norma e fala, proposta por Coseriu, constitui poderosa ferramenta teórica para uma didática da língua” (CENTANINO, 2016, p. 14). Assim, segundo a autora, as rupturas intencionais da norma criam condições para provocar uma reflexão metalinguística, mas, se essa ruptura ocorre segundo as normas de uma determinada comunidade, esse estranhamento não ocorre. No processo de ensino, segundo a autora, chamar a atenção para as formulações que ocorrem em um uso fora do comum pela comunidade dos falantes propicia uma reflexão metalinguística.

Bechara (1986) também se refere a Coseriu e a seu conceito de língua funcional para defender que todo falante, nos usos de sua língua funcional, consegue distinguir “desvios” que pertencem a outras línguas funcionais que não a dele. O autor chama a atenção para a importância de uma gramática escolar saber determinar que línguas funcionais servirão no confronto dos “desvios” a serem apontados aos leitores.

Outro trabalho importante a ser feito pela didática das línguas e pesquisado por Riestra (2014) é o papel das instruções (*consignas*) no ensino de línguas. A autora destaca que as instruções de trabalho no espaço sociodiscursivo do ensino de línguas, pode ser tomada como unidade de análise que discrimina as ações da atividade com suas metas específicas, ou seja, como o instrumento mediador na realização da tarefa escolar. A autora cita Zakhartchouk (1999 apud RIESTRA, 2014) que compreende as instruções como uma “capacidade metodológica” a ser aprendida pelos alunos e, através desses textos, consegue-se ver o que os alunos compreenderam, pois supõem uma avaliação dos conhecimentos e do saber-fazer. Assim, a elaboração das instruções é vista como um instrumento de trabalho docente por Zakhartchouk (1987, apud RIESTRA, 2014).

Riestra (2014), em trabalho inovador, pesquisa as instruções no espaço de interação, pois considera que, nesse espaço, se pode apreender o efeito que produz a intervenção dos professores em seus alunos, e é nele que se pode observar dentro da atividade o instrumento mediador.

Em nosso caso, as instruções de uma atividade didática são elaboradas pelos alunos em formação inicial sobre um determinado texto, escolhido pelos próprios alunos, com o intuito de direcionar o olhar do aprendiz para o estranhamento do uso de determinado tópico da língua em determinado contexto de uso e para uma reflexão metalinguística proporcionada a partir disso. No momento em que os alunos apresentam as atividades que elaboraram, os demais colegas, juntamente com a professora, discutem as instruções formuladas e, a partir dessa discussão, das possibilidades de resposta, e do efeito que as instruções causaram nos colegas, uma reescrita é feita.

Tendo em vista esse apanhado das prescrições, do que dizem os especialistas sobre o ensino de gramática, e da relevância de se ensinar a produzir atividades didáticas na licenciatura, apresentaremos brevemente uma proposta metodológica para que esse ensino possa ser realizado dentro das possibilidades reais de sala de aula.

Metodologia e Método

Tendo ciência da tradição sobre como a gramática é (ou não) ensinada, mesmo após três décadas de discussões e trabalhos sobre o assunto, a proposta apresentada no contexto de ensino aqui explicitado, objetiva introduzir futuros professores de língua portuguesa a uma prática que aponte a possibilidade de se abordar a gramática normativa a partir da leitura e interpretação de textos cujos elementos gramaticais sejam causadores de efeitos de sentido nos textos ou minimamente possam ser discutidos tendo em vista as construções linguísticas escolhidas pelo autor. Para isso, a disciplina é organizada em três momentos. Inicialmente, discussão e leitura de alguns textos teóricos aqui sintetizados para que possam ter uma visão ampliada sobre o significado do termo gramática; em seguida, a leitura e/ou discussão sobre as prescrições dos documentos oficiais sobre gramática e ensino e a discussão desse ensino tendo em vista a própria experiência que trazem como recentes alunos egressos do ensino médio brasileiro em relação a esse tema.

Em um segundo momento, são levados a pensar sobre determinada regra a partir de atividades pautadas no método indutivo, assim, os alunos são levados a levantar hipóteses sobre determinado uso em textos pertencentes a diferentes gêneros

textuais, baseando-se tanto em seu conhecimento linguístico prévio quanto em seu conhecimento de mundo. Isso é feito no momento da apresentação do tópico gramatical. Em seguida, apresentam-se e exploram-se as regras gramaticais (método dedutivo) em atividades que envolvam pesquisas em diferentes gramáticas normativas, no guia de uso do português (NEVES, 2003) e na gramática pedagógica do português brasileiro (BAGNO, 2011).

Por fim, a avaliação da disciplina baseia-se em atividades de leitura voltadas para os usos da língua em função do gênero textual (considerando seus contextos de produção e de circulação) e os efeitos de sentido que esses usos causam no leitor, assim como o conhecimento da norma padrão, em atividades de reescrita de textos que devem se adequar à norma urbana de prestígio e a justificativa da mesma.

Tomemos como exemplo, a introdução do conceito de concordância nominal feita a partir da seguinte tira:



Figura 2: tira de Níquel Náusea de Fernando Gonsales⁴

⁴ Atividade inicialmente produzida para a obra: Ser Protagonista: gramática. Volume único. Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 434.

Os alunos devem ser levados a perceber que o reconhecimento pelo leitor do papel de uma das personagens na tira se dá pelos elementos não verbais (roupa branca, por exemplo) e por elementos verbais (ratinho branco, experiência), levando-o a perceber que provavelmente trata-se de um cientista maluco. Ainda nos elementos verbais, há construções que apontam que o cientista não é brasileiro e o aluno rapidamente percebe isso ao identificar construções que ele, enquanto falante nativo da língua portuguesa, não faria, tais como “ratinho branca”, “meus experiência.” Mesmo sem ter sido introduzido formalmente ao conceito de concordância, o aluno identifica construções que não estão baseadas em princípios ou regras de sua língua, regras cujo conhecimento prático domina desde sua infância ao interagir em contextos de língua portuguesa. É por conta disso que ele logo identifica que o cientista, um tanto quanto estereotipado, deve ser estrangeiro e falante de outra língua.

É por esse raciocínio que o aluno é levado a construir o conceito de concordância, no caso, nominal. A partir disso, introduzem-se as diferentes regras normativas. O fato de o próprio aluno ser levado a construir o conceito estudado, a partir de perguntas feitas pelo professor que levem à observância dos fatos da língua no texto, coloca-o no papel de usuário da língua, conhecedor de fenômenos linguísticos, e capaz de pensar sobre os efeitos que determinados usos (ou não usos) em textos específicos provocam no leitor e contribuem para a interpretação do texto, seja para provocar efeito de humor, para convencer, para surpreender, para emocionar dentre outros.

Propostas de Avaliação

A avaliação desse estudante merece um destaque a parte. Para ser coerente com objetivos e métodos aqui apresentados, não se deve ignorar essa discussão no processo avaliativo. Ao lado de questões relativas ao conhecimento de normas gramaticais, devem ser trabalhadas questões que façam o aluno refletir sobre a língua em uso, para que ele seja capaz de: (i) avaliar os efeitos que esse usos causam no leitor de determinado texto no contexto em que se encontra; (ii) identificar que construção gramatical causa esse efeito e (iii) ser capaz reescrever o texto, se necessário, adequando-o à situação de comunicação.

Tomemos como exemplo a atividade de uma das avaliações que continha algumas placas fotografadas em uma exposição em um *shopping center* na cidade de São José do Rio Preto no ano de 2015. Na atividade da avaliação, o aluno deveria escolher duas das placas apresentadas (vide figura que segue) e escrever sobre a adequação ou não desse tipo de construção nesse texto e no contexto onde estava. No caso específico da placa que segue, espera-se que o aluno seja capaz de refletir que o uso dos pronomes oblíquos átonos (“os” e “a” em *elevando-os* e *tornando-a*) tal como empregados não deixa claro a que objeto faz referência, causando dificuldade na compreensão da explicação contida na placa. Esse fato deve ser problematizado pelo aluno, pois a placa nesse contexto tem justamente a função de descrever e fornecer informações ao leitor da exposição sobre o objeto a que se refere. Muitos alunos levantam a hipótese de o texto ter sido traduzido em tradutor automático e não ter sido revisado e refletem sobre o problema da falta de monitoramento desses usos em tal gênero.



Figura 3: foto de placa explicativa de uma exposição em um shopping center.

Em outro momento de avaliação, os alunos são levados a apresentar uma atividade didática que envolva esse mesmo movimento com os quais foram apresentados ao longo da disciplina. Devem partir sempre de um texto pertencente a um gênero textual, mais ou menos monitorado, oral ou escrito, dependendo do objetivo

que queiram atingir com a atividade. As respostas também devem ser escritas pelos próprios alunos, para que eles possam depois discutir com a sala, no momento da apresentação da atividade, não só o que elaborou, mas a resposta que espera que os alunos sejam capazes de dar. Vejamos alguns exemplos de atividades apresentadas por alunos que cursaram a disciplina em 2016.

Atividade 1⁵

1 – Observe o seguinte meme compartilhado por uma página do Facebook, popular rede social, para responder as questões.

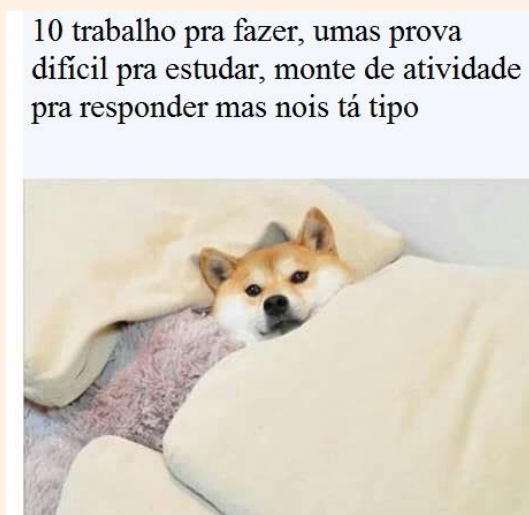


Figura 4: meme retirado da internet.

1. Qual a possível mensagem (ou mensagens) transmitida(s) pelo meme?

R: O meme transmite a mensagem bastante popular de que o estudante deixa tudo “para a última hora”. O texto lista os deveres que devem ser realizados pelo aluno, mas que ainda não foram feitos, porque ele prefere dormir a ter que estudar.

2. “10 trabalho”, “umas prova”, “monte de atividade” são exemplos do texto que não seguem as regras de concordância nominal. Em sua opinião, por qual motivo isso ocorre?

⁵ Segunda versão do trabalho final elaborado por Vinícius M. dos Santos para a disciplina Normas Gramaticais de Língua Portuguesa, referente às trinta horas ministradas pela Prof. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli em 2016. O aluno destinou a atividade para alunos do 3º ano do Ensino Médio brasileiro.

R: Isso ocorre porque o autor do texto escolheu uma linguagem na qual os desvios são os principais responsáveis por produzir o efeito de humor do meme. A graça do texto consiste justamente em associar os desvios da linguagem à imagem do aluno preguiçoso, aqui representado por um simpático cão.

3. No trecho, “umas prova difícil pra estudar”, entendemos que **prova** remete a várias, apesar de estar no singular. Como temos essa impressão?

R: Quando nos comunicamos, muitas vezes não precisamos marcar todas as palavras no plural para que o interlocutor entenda que nos referimos a várias coisas. Geralmente, usamos o plural no começo da frase, as demais marcas ficam subentendidas, o que não atrapalha o entendimento entre os interlocutores.

4. Vamos por em prática agora os seus conhecimentos. Reescreva o texto de acordo com as regras de concordância nominal e observe se há alguma mudança no efeito que o meme proporciona. Se sim, por quê?

R: O texto do meme pode ser reescrito como “dez trabalhos para fazer, umas provas difíceis para estudar, um monte de atividades para responder, mas estou muito cansado neste momento”. Sim, há uma mudança. Pode-se dizer que o meme não é mais tão divertido, já que a graça consistia no uso de uma linguagem informal. Com a mudança, o efeito de humor perdeu parte de sua força.

Nessa atividade, o aluno parte de um gênero textual produzido e que circula na internet para discutir a apropriação da não adequação da norma urbana de prestígio ao gênero e os efeitos de humor que essa não adequação causa no leitor. A atividade parte da interpretação do meme para, em seguida, chamar a atenção do modo como o texto foi escrito. O aluno também traz a discussão sobre a marcação do plural na oralidade e na linguagem mais informal e não monitorada. A resposta não representa necessariamente o que o aluno deveria responder, mas o que o professor precisa saber para conduzir a reflexão sobre a língua.

Nesse sentido, pensar na resposta da atividade leva o futuro professor a aprender a elaborar instruções para atividades didáticas como um verdadeiro instrumento de trabalho em sala de aula, e a pensar no que ele se “auto-prescreve”

como possibilidades de discussão em sala de aula a partir da leitura do texto tendo como foco o ensino da gramática. Podem-se observar, pelas respostas dadas, as apropriações feitas (ou ainda não feitas) pelo aluno das discussões realizadas ao longo da disciplina. No exemplo aqui apresentado, a última questão da atividade propõe uma prática tradicional de sala de aula justamente para questioná-la, pois a reescrita segundo a norma urbana de prestígio, no caso do texto, provoca perda do efeito de humor.

Atividade 2

Em outra atividade, apresentada a seguir, os alunos partem de uma notícia de jornal para discutir o sentido do texto tendo em vista o uso da regência do verbo⁶.

1. Leia atentamente a notícia e responda:

Angelina Jolie pede ajuda a refugiados da violência na Líbia

terça-feira, 5 de abril de 2011 11:23 BRT

Por Marie-Louise Gumuchian

TÚNIS (Reuters) - A atriz e embaixadora da boa vontade da ONU Angelina Jolie fez um apelo nesta terça-feira à comunidade internacional pedindo por ajuda às pessoas que estão fugindo do conflito na Líbia e por maior assistência a quem permanece no país.

Jolie, que é embaixadora do Alto Comissariado da ONU para os Refugiados (Acnur), visitou a fronteira da Líbia com a Tunísia. Segundo ela, pessoas que deixaram recentemente a Líbia contaram sobre os intensos conflitos, agressões e saques. [...]

<http://br.reuters.com/article/idBRSPE7340A020110405>. Último acesso em: 03/4/2017.

a) Analisando a manchete e o primeiro parágrafo, há algum estranhamento de sentido?

Resposta esperada: Espera-se que o aluno perceba o equívoco na construção “pede ajuda a”, que pode atribuir à frase um sentido contrário ao exposto no texto: que as comunidades internacionais devem ajudar os refugiados da Líbia.

⁶ Parte do trabalho final realizado pelas discentes de Licenciatura em Letras-diurno: Larissa R. R. Bueno, Laura M. Torturelo e Marcela A. Felício para a disciplina Normas Gramaticais de Língua Portuguesa, referente às trinta horas ministradas pela prof. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli em 2016.

b) Reformule a frase atribuindo a ela o sentido esperado.

Resposta esperada: “Angelina Jolie pede que ajudem refugiados da violência na Líbia.”, por exemplo.

Nesta atividade, as discentes objetivavam mostrar o estranhamento da manchete provocado pelo uso do verbo e seus objetos, levando a uma reflexão sobre a regência verbal. A segunda pergunta pede uma reescrita mais adequada ao sentido que se quer produzir. É interessante observar que, nesse caso, não foram explorados alguns aspectos do gênero que poderiam ser trazidos para a reflexão sobre o uso da língua, tais como: a função da manchete, a relação manchete-lead, que ajudou na compreensão do verdadeiro sentido da notícia, o conhecimento de mundo que o aluno traz sobre quem, no caso, deveria estar pedindo ajuda a quem, dentre outros aspectos que pudessem mostrar a necessidade de uma modificação do uso da língua no gênero em questão. No entanto, faço questão de destacar a seleção do texto e a questão relacionando uso e forma da língua, que as alunas conseguiram trabalhar, em um movimento de desconstrução de um método tradicional de ensino de gramática: regra e aplicação.

Nesse sentido, diferentemente do risco que, muitas vezes, se corre, em se usar o “texto como pretexto” para o ensino de gramática, não foi o fato ocorrido aqui, pois as alunas selecionaram um texto cujo uso de determinado aspecto gramatical pôde ser explorado em relação ao efeito de sentido. Uma maior exploração do uso da língua com o gênero poderia ser feita também em outras disciplinas da universidade, como disciplinas de produção de texto para que o aluno possa continuar em seu processo de aprendizagem de um *saber-fazer*.

Atividade 3

Em outra atividade, os alunos⁷ buscaram introduzir o conceito de regência verbal e seus efeitos em diferentes textos: em um trecho de uma música e em um trecho de uma obra literária. As atividades foram apresentadas da seguinte forma: a música

7 Parte do trabalho final realizado pelas discentes de Licenciatura em Letras-noturno: Beatriz Romero, Patrícia Carvalho, Rafael Júnio e Renato Ferreira para a disciplina Normas Gramaticais de Língua Portuguesa, referente às trinta horas ministradas pela prof. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli em 2016.

Nobre Vagabundo, interpretada por Daniela Mercury, foi tocada e o seguinte trecho foi destacado: “Respirar o amor **aspirando liberdade**”. Em seguida, um trecho da obra *Perto do Coração Selvagem* de Clarice Lispector foi apresentado juntamente com a sinopse e a capa do livro.

Trecho:

“Afastou o pensamento difícil distraíndo-se com um movimento do pé descalço no assoalho de madeira poeirento. Esfregou o pé espiando de través para o pai, aguardando seu olhar impaciente e nervoso. Nada veio porém. Nada. **Difícil aspirar as pessoas como o aspirador de pó.**” (LISPECTOR, Clarice. *Perto do Coração Selvagem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 9ª ed., 1980, p. 5)

Sinopse do livro:

Perto do Coração Selvagem é o primeiro livro escrito por Clarice Lispector e tem como protagonista Joana. Sua história é narrada em dois planos: sua infância e o início de sua vida adulta. Órfã de mãe desde muito cedo, é criada pelo pai, do qual procurava ter atenção, mas ele a ignorava. Depois, também fica órfã do pai e é adotada por uma tia que não tem afeição por ela e acaba a enviando para um internato. Adulta, casa-se com Otávio, de quem fica grávida, e é por ele traída. Uma história de ausências, introspecção, reflexões e busca por algo aparentemente exterior, mas que, na verdade, é a procura do autoconhecimento.

Questões:

1. Na frase “Respirar o amor aspirando liberdade” da música de Daniela Mercury, qual o sentido do verbo “aspirar”?

R: Na música, o sentido do verbo pode ser “desejar” a liberdade, ou seja, aspirar à liberdade. Porém, também pode ter o sentido de “inalar” a liberdade, principalmente porque está próximo ao verbo “respirar”.

2. E na frase “Difícil aspirar as pessoas como o aspirador de pó”, de Clarice Lispector, qual o sentido do mesmo verbo?

R: Já na frase da Clarice Lispector, o sentido pode ser tanto o de “inalar”, “sorver”, “trazer para dentro de si” as pessoas, assim como faz o aspirador com o pó como, interpretando no contexto da história do livro, pode significar “almejar às pessoas”, “pretender” a atenção delas, chamar a atenção das pessoas, já que, no livro, a protagonista Joana é uma pessoa solitária que não tem atenção de ninguém.

3. Você acredita que a escolha da forma aplicada em cada texto pode ter sido proposital?

R: Provavelmente sim. Na música, levando em consideração que é um tipo de texto mais informal, Daniela Mercury talvez não tenha utilizado a regência por semelhanças com a forma que é falada coloquialmente, ou seja, sem a preposição “a”. Além disso, ela pode ter levado em consideração também a rima e arranjo da música, o que pode ter ocasionado também a escolha do uso do verbo “aspirar” sem a regência. Na frase do livro, a escolha pode ter sido proposital justamente pela ambiguidade que causa, característica comum à escritora Clarice Lispector. Segundo a norma culta, a regência adequada para este verbo depende de seu significado. No sentido de "desejar", "pretender", "almejar", "querer", o verbo "aspirar" é transitivo indireto: quem aspira, aspira a algo, necessitando, desse modo, do uso da preposição "a". No sentido de "inalar", "sorver", "inspirar" ele é transitivo direto, não necessita de regência: quem inala, inala alguma coisa. Como no exemplo utilizado anteriormente, aspira o pó/ inala o pó. Podemos observar que o uso da regência na poética (literatura e música), na qual há uma linguagem livre com efeito de sentido, pode ser considerado adequado. Já em usos formais, é importante o uso adequado das regências verbais porque ela pode evitar ambiguidade se, além disso, é necessário para usá-las em contextos e textos formais que exigem a norma culta, como, por exemplo, em redações de vestibulares.

Nessa atividade, a partir de gêneros artísticos (música e obra literária), os alunos provocam a reflexão sobre o conceito de regência verbal a partir do uso do verbo “aspirar” e a interpretação possível no contexto em que aparece. Os alunos abrem a possibilidade de interpretação do verbo em uma compreensão do uso do verbo na leitura dos dois enunciados. A preocupação de mostrá-los em seus contextos de uso produz um efeito de “desautomatização” da linguagem (usando a expressão de Centanino, 2016), obrigando o leitor-aluno a refletir sobre as escolhas feitas pelos autores de ambos os textos. Vemos ainda uma preocupação dos alunos ao elaborarem as respostas aos enunciados em destacar os diferentes usos das línguas funcionais.

Vale destacar que as atividades aqui apresentadas são as segundas versões realizadas pelos alunos, após discussão com a sala e com o professor. Apesar de o objetivo do artigo não ser evidenciar as mudanças ocorridas na primeira e na segunda versão, é importante salientar que o momento de discussão é fundamental para a reelaboração das atividades e compreensão dos próprios alunos da importância de se levar em consideração minimamente: os contextos de uso, os gêneros em que os usos

ocorrem nos textos empíricos, o movimento gradual das questões, direcionando o olhar do aluno sobre o que se quer que ele observe.

O processo de reescrita das questões e de suas respostas evidencia o uso das instruções das atividades didáticas enquanto instrumento para o agir docente na interação com os outros colegas e não apenas o uso da atividade em si mesma. Nesse sentido, a atividade didática é utilizada como instrumento mediador para realizar a tarefa de leitura através de reflexão metalinguística sobre determinado tópico gramatical entre o professor em formação e seus colegas e seu formador/professor.

Nesse sentido, a atividade didática é aqui solicitada não como instrumento de avaliação de disciplina com o intuito apenas de checar um conteúdo aprendido, mas de verificar o saber-fazer sobre esse conteúdo em situação de ensino de língua e na capacidade de aluno transformar seu instrumento com base na interação provocada por ele na discussão com seus pares.

Considerações Finais

O relato de experiência aqui apresentado sobre o ensino de gramática em uma disciplina de Letras é a síntese de um trabalho que venho desenvolvendo desde 2013 nesta disciplina⁸. Com isso, pretendo: (i) modificar o conceito de gramática dos alunos (da tradicional a uma gramática que considere seus usos e funções no texto), (ii) desenvolver as capacidades de leitura e compreensão de textos com base nos efeitos de sentido provocados pelas escolhas gramaticais em gêneros (minicontos, crônicas, poemas, letras de músicas, tiras, charges, notícias, propagandas, informes, anúncios, etc.) de diferentes esferas de comunicação (literárias, jornalísticas, cotidiano, etc.), além de (iii) abordar as três grandes finalidades do ensino da língua, segundo Dolz (2016). Para o pesquisador, essas finalidades são a de comunicar (ler, escrever, falar, escutar, interatuar), a de refletir (gramática da frase e do texto) e a de construir referências culturais, proporcionando, assim, uma triangulação curricular entre o funcionamento comunicativo, os conhecimentos sobre a língua e a comunicação e os

⁸ Agradeço a Maria Tereza Arruda Campos, coordenadora da obra [ABREU-TARDELLI, L. S.](#); TOLEDO, S. ; ARRUDA CAMPOS, M. T. *Vozes do mundo. Gramática e reflexão*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015, com quem iniciei minhas reflexões sobre gramática e ensino antes mesmo de iniciar essa prática na universidade.

valores sobre o patrimônio, uma vez que se valoriza o trabalho também com textos literários, músicas, dentre outros. Esse trabalho também colabora com o questionamento que muitos alunos trazem de sua formação propedêutica: *por que e para que ensinar gramática?*

Além disso, tenho percebido que essa proposta colabora no processo de construção identitária do ser-professor, pois os alunos em formação participam da seleção de textos a serem utilizados para a reflexão sobre a língua, sua gramática e seus usos; são colocados no papel de elaboradores de instruções de atividades didáticas desde o 1º ano de curso; e precisam pensar em respostas esperadas, já indicando, nas respostas, possibilidades de discussão em sala de aula, proporcionada pela leitura do texto escolhido. Acredito que esse processo proporciona o desempenho em um duplo papel: como aluno que aprende sobre as regras normativas da língua e também a buscar respostas em diferentes obras de referência e como professor em formação, na busca de textos e no desenvolvimento de instruções de atividades didáticas.

Algumas dificuldades puderam ser observadas no processo de elaboração, discussão e reescrita das atividades de modo geral e finalizo este artigo apontando duas delas: a dificuldade em trabalhar com o método indutivo na apresentação dos conceitos (muitos alunos iniciam a apresentação justificando que a atividade foi pensada como “revisão” ou prática depois de os alunos já terem visto as regras) e a dificuldade em trazer a reflexão sobre a língua em relação ao gênero escolhido. Por outro lado, avanços foram conseguidos como sair minimamente do exercício tradicional de gramática e partir de textos pertencentes a diferentes gêneros que tragam exemplares significativos de usos da língua causadores de efeitos de sentido diversos. O trabalho realizado apontou-nos a necessidade de maiores reflexões sobre o papel da gramática no ensino na formação inicial e, considerando que os alunos ainda não estão em sala de aula, possibilitar a criação de momentos em diferentes disciplinas na universidade para a elaboração e discussão de atividades práticas voltadas ao ensino.

Referências

ABREU-TARDELLI, L.S. *Uma releitura do ensino da gramática de língua portuguesa no Brasil: a contribuição dos livros didáticos do início do século XX*. In:

RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOCHEA M. V. (Org.). *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. 1.ed. Bariloche: Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 201, pp. 51-70.

AMIGUES, R. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, pp. 35-53.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, M. 2011. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

BECHARA, E. *Ensino da gramática: opressão? Liberdade?* 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão revista, 2016.

BRASIL. *Orientações para o ensino médio, parte 2: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC,SEB, 2000a, 71 p.

BRASIL. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica, em cursos de nível superior*, 2000b, 86 p.

BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998,174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.

CENTANINO, I. *Potencialidad didáctica de la teoría lingüística de Eugenio Coseriu*. In: Riestra, D. [et al.]; compilado por Dora Riestra. 1.ed. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2016, p.11-23.

DOLZ, J. *Os poderes da escrita: argumentação e socialização*. Conferência proferida em 02/9/2016 na UNESP de São José do Rio Preto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TIONOU1gLLI>. Último acesso em 20/3/2017.

FRANCHI, C.; [com] NEGRÃO, E.V. ; MÜLLER, A.L. 2006. *Mas o que é mesmo "GRAMÁTICA"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MACHADO, A. R. *Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman*. In: SERRANI (Org). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010, pp. 161-171.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. *(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: perspectiva metodológica do grupo ALTER*. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. (Orgs). *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

NEVES, M. H. M. *A gramática e suas interfaces*. Alfa, São Paulo, v. 51, n.1, 2007, p.81-98.

NEVES, M. H. M. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

NEVES, M. H. de M. *A gramática de usos é uma gramática funcional*. Alfa (São Paulo), v.41, n.esp., 1997, p.15-24.

NEVES, M. H. de M. *Reflexão sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus*. Alfa, São Paulo, v. 37, 1993, p. 91-98.

PENTEADO, A.E.A.; ABREU-TARDELLI, L.S.; PRADO, M.; SANTA BARBARA, M.G.; CLETO, M.L. *Ser protagonista: gramática*. v. único. São Paulo: Edições SM, 2012.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RIESTRA, D. *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. 2. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila srl. 2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. 2011. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação*; 2. ed., 2011, 260 p.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 21-40.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática, ensino Plural*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

VITORIANO, Beatris M. *Proposta sobre o ensino de gramática: as vozes dos especialistas*. Relatório final de Pesquisa de Iniciação Científica, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

ABSTRACT: This article is an experience report on freshman undergraduate students of Portuguese in an academic discipline that aims at approaching grammar in three aspects: teaching of traditional grammar, awareness of the polysemy of the term, and introducing future teachers of Portuguese within their teaching activity. The theoretical-methodological approach understands the teaching activity as a complex activity, within a socio-historical context and oriented to several poles: its object, the "others" with whom the teacher talks during his/ her work activity and the instruments s/he uses (MACHADO, 2010). This article analyzes one of these instruments: the didactic activities elaborated by the students on different grammatical topics. These activities point out advances, such as the comprehension of grammar teaching beyond a normative vision, the use of authentic texts, and the importance of grammar for a better reading comprehension.

KEY-WORDS: Teaching of grammar. Didactic activities. Initial teacher education.

Envio: maio/2017

Aceito para publicação: maio/2017