

■ Agregando saberes científicos e a sala de aula: uma proposta didática para o ensino de língua materna com base na gramática internalizada

 Ana Luiza Oliveira Melo *
Mayara Nicolau de Paula **

Resumo: O ensino de língua portuguesa direcionado pelas práticas educacionais tradicionais parte do pressuposto de que o aluno desconhece o objeto de estudo, ignorando sua vivência prévia enquanto falante da língua. Dentro desse contexto, a escola desconsidera o fato de muitas vezes estar ensinando ao aluno estruturas que ele não só conhece, como das quais faz uso diário. Nosso artigo se propõe a apresentar uma nova proposta didática que valorize a intuição do aluno enquanto falante. Tendo como base a proposta inatista de Chomsky, a metodologia da Aprendizagem ativa, de Pilati (2017) e a transposição didática, de Chevallard, apresentamos uma sequência didática que busca agregar a perspectiva linguística e científica à vivência da sala de aula, dando ao aluno o protagonismo necessário dentro da aula de língua materna.

Palavras-chave: Gramática. Aprendizagem ativa. Transposição didática. Língua materna.

* Ana Luiza Oliveira Melo é graduanda da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: oliveirameloanaliza@gmail.com.

** Mayara Nicolau de Paula é doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). Professora adjunta da área de Linguística na Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: maynicolau@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho tem como principal objetivo propor a construção de uma ponte entre o conhecimento desenvolvido pelas ciências linguísticas e os saberes trabalhados na escola. Temos como foco a busca pela quebra do paradigma binário que toma conta dos modelos de ensino tradicionais e que gira em torno da assunção reducionista que divide os alunos em dois grupos, aqueles que sabem a matéria e aqueles que não sabem nada. Em se tratando de língua, vamos partir do pressuposto de que estamos lidando com um conhecimento universal, ou seja, não existe aluno que não sabe língua e, conseqüentemente, não existe aluno incapaz de acompanhar as aulas de língua materna. Com o suporte de uma abordagem teórica de viés gerativo e de modelos que pensam a metodologia e as técnicas a serem adotadas, pretendemos propor um modelo de aula de português - língua materna - que leve em consideração as habilidades e conhecimentos inatos do aluno sobre a sua gramática. Para isso, nosso artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 2, apresentamos nosso quadro teórico com conceitos importantes da teoria que nos direciona, em seguida, discutimos alguns conceitos a fim de estabelecer o que este artigo toma como referência quando falamos em gramática. Na seção 3, nos voltamos a documentos oficiais que tratam dos fundamentos do ensino de línguas. Na seção 4, discutimos os modelos e metodologias que acreditamos ser a base para construção de uma sala de aula mais cooperativa, onde os pilares sejam não só a figura do professor, mas estejam centrados na divisão equilibrada entre professor, aluno e conhecimento a ser trabalhado. Por fim, apresentamos nossa proposta de atividade, na seção 5.

1. Quadro teórico

Uma vez que o presente artigo se concentra na importância da conjugação de conhecimentos científicos e saberes a serem ensinados na escola, daremos início ao texto apresentando brevemente alguns pontos basilares da Teoria Gerativa, que sustentará nossa abordagem e construção de hipóteses.

Inicialmente, falaremos sobre os conceitos de gramática universal (GU), inatismo e aquisição. A gramática universal é considerada um componente biológico de todo ser humano, ou seja, toda criança nasce dotada do que chamamos de faculdade da linguagem, uma disposição biológica para adquirir e usar uma língua (KENEDY, 2013). A essa capacidade exclusiva da espécie humana, está relacionada a hipótese inatista, que assume que a criança está preparada para construir uma competência linguística de pelo menos uma língua natural.

Essa competência, que entendemos como gramática, é, portanto, a combinação de estímulos linguísticos externos com a faculdade da linguagem. O processo de construção dessa gramática (aquisição), chamada aqui de gramática internalizada ou língua-I, ocorre de maneira natural, espontânea e sem esforços conscientes por parte da criança.

Durante o processo de aquisição, a criança é um pequeno linguista e se baseia em dados para elaborar hipóteses que podem se confirmar ou não sobre o funcionamento da língua a que ela está sendo exposta. Esse comportamento intuitivo de levantar hipóteses e construir gramáticas deveria seguir sendo estimulado pela escola nos anos seguintes à aquisição, pois, durante a formação dessa gramática, a criança confia na intuição e nas regularidades que observa nos dados linguísticos, criando padrões e aplicando o que foi aprendido a outras categorias do sistema. Na escola, ao nos depararmos com um conjunto de regras que não se assemelha, em diversos aspectos, a essa língua-I, a criança vai perdendo a segurança e a confiança nas regularidades que ela já conhece e passa a acreditar que não domina o sistema gramatical.

Uma das características mais importantes desse sistema é a criatividade, definida por Kenedy (2013) como a capacidade de criar e compreender novas frases e discursos diferentes daqueles que já ouvimos ou produzimos. Essa capacidade nos coloca em um nível diferente de outros animais quando tratamos de sistemas de comunicação e língua. A noção de língua pode assumir alguns significados diferentes, pode se referir à faculdade cognitiva do indivíduo (língua-I) ou pode se referir ao código usado na comunicação, a externalização desse conhecimento internalizado. A língua enquanto ferramenta humana se distingue, portanto, da linguagem, que diz respeito à capacidade comunicativa presente não só no ser humano, mas em outras espécies animais (BERNARDINO, SILVA E PASSOS, 2010, p.1).

Retomaremos, na seção de proposição de atividades, os pressupostos teóricos apresentados aqui. É preciso manter em foco a assunção de que todo ser humano é dotado de conhecimento gramatical sobre sua língua materna e, nesse conhecimento, estão todas as informações sobre a organização de sua língua. Qualquer criança, independentemente de ter ido ou não à escola, sabe organizar um sintagma nominal e sabe também juntar esse sintagma com outros de diversas naturezas a fim de elaborar uma estrutura mais complexa, a que chamamos de oração, por exemplo. O conhecimento de nomenclaturas que lista orações subordinadas de várias espécies não é o que faz a criança saber construir uma estrutura hierarquicamente organizada. Tal capacidade não vem da escola, mas de um conhecimento cognitivo, biologicamente predeterminado, como apresentamos nos parágrafos anteriores.

1.1 Conceitos de gramática

Nas palavras de Travaglia (2009, p.107), o ensino de gramática visa ao domínio da língua viabilizando competência comunicativa. Desse modo, entendemos que dominar a língua não significa simplesmente ter o conhecimento explícito de regras e nomenclaturas, como a tradição escolar nos faz acreditar. Dominar uma língua deveria significar a capacidade de um falante de transitar entre os mais diversos espaços sociais, adequando as formas linguísticas àqueles ambientes.

O processo escolar deveria preparar o aluno para ser capaz de construir reflexões sobre a linguagem, formular e verificar hipóteses sobre a sua língua, tanto no aprendizado natural no convívio social quanto em sala de aula. Tomando essa lógica como base, toda e qualquer atividade que tenha como foco a prescrição deveria ser apenas um dos caminhos apresentados aos alunos. Nas palavras de Travaglia (2009, p.109) “as atividades do ensino descritivo se tornam um meio e não um fim e o ensino prescritivo da gramática normativa perde o status de única forma válida da língua.”

A discussão que introduz essa seção pressupõe diferentes concepções sobre o que entendemos como gramática, uma vez que acreditamos que a gramática “da escola” não é a única possibilidade válida. Faremos uma breve distinção entre dois conceitos que irão nortear as assunções deste trabalho, a saber: gramática normativa e gramática internalizada.

A gramática normativa, também conhecida por Gramática Tradicional, é a concepção que vem à mente das pessoas quando se deparam com a pergunta: O que é gramática? Trata-se aqui dos compêndios gramaticais. Nas palavras de Duarte e Serra (2015, p. 37), “trata-se de um modelo de gramática que continua a tradição gramatical europeia, pautada no modelo iniciado por gregos e continuado pelos romanos, que buscavam descrever a língua de sincronias mais antigas, que surgia em textos indecifráveis”. Essas gramáticas têm como foco a descrição de um modelo de língua considerado padrão. Esse padrão nada mais é do que a descrição de um determinado momento da língua utilizada por autores tidos como clássicos.

Essa concepção tradicional de gramática se baseia em alguns pressupostos bem claros, apresentados por Franchi, Negrão e Müller (2006), como, por exemplo, a crença em diferentes modalidades de uso da língua: uma, culta e bela; e outra, coloquial, feia e vulgar. Um padrão de comparação está por trás dessa distinção e tal padrão opta por tomar como base a prática de bons escritores de sincronias passadas como modelo de uso correto do idioma. A partir desse uso consagrado, são feitas descrições e um conjunto de regras para o “bem falar e bem escrever” são estabelecidas.

No âmbito da gramática normativa, saber gramática significa o conhecimento das regras, domínio e aplicação da norma padrão em todos os seus aspectos e nuances. No entanto, algumas ressalvas devem ser feitas quando se fala em norma. Na definição de Faraco (2009, p.35), “é possível conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos que são recorrentes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala”. Observando a definição apresentada pelo autor, fica evidente que não é essa a concepção de norma assumida na visão tradicional adotada pelo senso comum. Norma, na visão do senso comum, significa aquilo que é colocado como normativo pelos compêndios gramaticais, ou seja, aquilo que é o correto, o imposto, o exigido, o preceituado (FARACO; ZILLES, 2017). Desse modo, saber a língua significa única e exclusivamente dominar a prescrição da norma padrão. Dois pontos básicos são ignorados por essa forma de conceber gramática, um deles é que muitas vezes as regras ali prescritas apresentam um caráter arbitrário; e o segundo é que a motivação desse modelo é segregar usos da língua com base em quem faz uso dessa língua, ou seja, o modelo tradicional tem em sua base um aspecto segregador que gera um abismo entre a norma intangível dos livros e os falantes de português brasileiro, mais especificamente.

A concepção de gramática apresentada nos parágrafos acima entra em conflito com a concepção que norteia o encaminhamento deste artigo e tantos outros trabalhos sobre o tema (PILATI, 2017; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; entre outros). A crença de que o ser humano precisa passar pela escola para aprender gramática não está de acordo com a concepção biológica e inatista que assumimos neste trabalho. Acreditamos que saber gramática não depende de escolarização ou de qualquer processo de ensino - aprendizagem, visto que gramática corresponde a saberes linguísticos que o falante desenvolve espontaneamente mediante a estímulos externos de língua.

Duarte e Serra usam o termo “a gramática de todos nós” para se referir à concepção que apresentamos agora. As autoras afirmam que:

Trata-se, na verdade, de um patrimônio de todos. É aquilo que se costuma chamar de gramática internalizada (referida na teoria gerativa como Língua-I, ou interna), cuja aquisição se dá de forma natural, durante a infância, à medida que a criança é exposta aos dados de sua língua materna no meio em que é criada (2015, p. 33).

A gramática internalizada, ou a gramática de todos nós, é a concepção que entende que saber gramática é algo mais complexo do que simplesmente dominar prescrições. Trata-se de um conhecimento que abrange princípios e regras que constituem a estrutura da língua.

Crianças ao final do processo de aquisição apresentam o domínio de um avançado e elaborado sistema e são falantes perfeitamente fluentes de suas línguas maternas, independentemente de terem ido para escola. A criança domina desde o aparato fonético, passando pelas estruturas morfológicas e sintáticas, chegando a aspectos discursivos e pragmáticos de sua língua. É frequente ouvirmos relatos de pais com filhos em período de aquisição que são evidências de que a construção de uma gramática não acontece por meio de ensino formal de regras e exceções. A produtividade morfológica dos sufixos, pode ser um ótimo exemplo desse processo: ao se deparar com um letrado cuja luz era muito forte uma criança disse que aquilo era *enceguecedor*. A criação desse novo item, não previsto na língua, demonstra o domínio de uma regra de formação de palavras muito regular em português, que é a inserção de afixos a uma base. A partir de itens como *ensurdecido*, por exemplo, a criança é capaz de generalizar a aplicabilidade de um processo e produzir itens inéditos, aplicando a criatividade já mencionada na seção 2. Isso reforça a crença em um sistema inato que reflete uma competência linguística compartilhada por todos os seres humanos.

O objetivo da escola deveria ser fazer aflorar esse elaborado sistema gramatical que a criança já traz com ela, no entanto, o que vemos acontecer é o oposto disso. Ao final do processo de escolarização, o falante deixa de acreditar em sua intuição, em seu conhecimento internalizado e passa a acreditar que, pelo fato de não dominar explicitamente todas as prescrições, ele não sabe a língua.

Travaglia (2009, p. 109-110) aborda quatro formas de focar a gramática no ensino, partindo do pressuposto de que a gramática da língua é uma coisa só e a reflexão é a condição básica para o domínio e uso de uma língua:

- a) gramática de uso;
- b) gramática reflexiva;
- c) gramática teórica;
- d) gramática normativa.

Trataremos aqui dos itens a e b, pois consideramos que são contribuições relevantes para a abordagem que buscamos construir.

A gramática de uso, segundo o autor, é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. Travaglia (2009, p.111) explica que as atividades voltadas para esta gramática no ensino buscam alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua, para que estejam à mão do usuário quando deles necessitar para estabelecer interação comunicativa em situações específicas. Essas atividades não explicitam os elementos de

descrição da língua e seu funcionamento para o aluno, ou seja, trata-se de uma metodologia indutiva, tópico que iremos retomar mais adiante.

A gramática reflexiva surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente (TRAVAGLIA, 2009, p. 142). Como comentamos acima, um dos papéis centrais da escola deveria ser o de fazer aflorar conhecimentos que já compõem o repertório do aluno. A ideia, nesse caso, seria trabalhar recursos linguísticos que o estudante ainda não domina explicitamente, para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, "realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição" (TRAVAGLIA, 2009, p. 142). O ensino não se limitaria apenas à reflexão sobre aquilo que o aluno já domina, mas expandiria o universo de conhecimento para conteúdos ainda não dominados ou até mesmo desconhecidos.

Travaglia (2009) reconhece dois tipos de trabalho com a gramática reflexiva:

- 1) atividades que levem o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua; - partir de estruturas para o conceito e não o contrário.
- 2) atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução (voltada à semântica e à pragmática). - pensar nas alternativas de recursos linguísticos a serem usados e comparar efeitos de sentido. (forma de atuar usando a língua x classificação dos elementos linguísticos)

2. A língua vista nos documentos oficiais - BNCC e PCN

A análise dos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997 a 2000, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, revela a falta de clareza quanto ao que é língua e o que é linguagem. Consideramos a linguagem definida como capacidade comunicativa, presente no ser humano e em outras espécies animais, como baleias e golfinhos, que se comunicam por meio de sinais sonoros transmitidos pela água (BERNARDINO; SILVA; PASSOS, 2010, p. 1). Por linguagem, compreendemos também a capacidade humana inata de adquirir uma língua, cunhada por Chomsky como faculdade da linguagem, como mencionamos na seção 2. Dentro do contexto comunicativo, a língua é a ferramenta da qual o ser humano se vale, buscando viabilizar a comunicação. "A língua, por sua vez, pode ser definida como um conjunto de palavras, sinais e expressões organizados a partir de regras, sendo utilizada por uma comunidade para a interação" (BERNARDINO; SILVA; PASSOS, 2010, p. 1). O uso de uma língua organizada e articulada em

sistemas fonológico, morfológico, lexical e sintático é exclusivo da espécie humana. Cada língua consiste em um sistema linguístico que permite, por meio de processos combinatórios, a construção de enunciados potencialmente ilimitados por meio dos seus falantes, graças à propriedade da recursividade (LOBATO, 2015, p. 38-39). Os textos oficiais, no entanto, não contemplam essa concepção da língua enquanto um sistema linguístico articulado:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (PCN, 1997, p.21).

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. [...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN, 1997, p. 22)

Por se restringirem ao aspecto comunicativo da língua, há a aproximação equivocada deste conceito com o de linguagem, conforme criticado por Pilati,

[...] de acordo com os documentos oficiais, os conceitos de língua e linguagens compartilham elementos semelhantes, mas não são apresentados os elementos que os diferenciam. Mais uma vez se perde a especificidade do que seja o sistema linguístico, o que contribui para a incompreensão geral sobre o que seja uma língua (PILATI, 2017, p. 46).

A falta de clareza quanto ao que consideramos língua, bem como a falta de critério científico para sua definição afeta diretamente a prática do ensino de língua portuguesa. Se por um lado os textos oficiais, como os PCN (2000, p. 5), valorizam o aspecto da “produção de sentido”, por outro temos uma educação focada na norma padrão, de modo geral escrita, muito distante da realidade linguística dos falantes do português brasileiro. Desconsidera-se, neste processo, o aspecto inato desta língua, adquirida pelo aluno de modo natural pela simples exposição a ela, e o aspecto reflexivo, que deveria permear o ensino de língua materna.

Dentre as competências específicas almejadas pela BNCC para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, observa-se a busca pelo acolhimento das diversidades, pelo protagonismo estudantil e pela formação de sujeitos críticos:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. [...] Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (BNCC, 2018, p. 463).

Ao tornar o estudante o protagonista da sua própria escolarização, o texto da BNCC contempla o reconhecimento da vivência deste estudante, que passa pelo reconhecimento da gramática de cada um, adquirida anteriormente à entrada do aluno na escola. Em congruência com nossa proposta de olhar para a língua cientificamente, o texto da BNCC contempla também a valorização do pensamento crítico enquanto fundamento básico para o desenvolvimento dos currículos escolares, prevendo

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] (BNCC, 2018, p. 9).

Consta das competências gerais do documento, portanto, a abordagem investigativa voltada para elaboração e teste de hipóteses.

Por meio da metodologia da aprendizagem ativa, que será apresentada na seção seguinte, esperamos instigar o aluno à visão científica acerca dos fenômenos linguísticos, buscando o reconhecimento dos padrões estruturais presentes em sua gramática individual. A valorização dessa gramática enquanto objeto de estudo garante ao sujeito aluno o reconhecimento e apropriação de suas vivências culturais como mais uma fonte de conhecimento escolar, extrapolando o mundo do livro didático e removendo a violência estrutural advinda do silenciamento destes saberes dentro de sala de aula, conforme consta nas competência gerais da BNCC,

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de

desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BNCC, 2018, p. 61)

O reconhecimento da violência simbólica presente na imposição de normas e valores por parte da BNCC é condizente com a concepção da língua, ou linguagem devido à ambiguidade conceitual, enquanto fator humanizador do sujeito aluno, pois “assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social [...] e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros [...]” (BNCC, 2018, p. 58). É fundamental, portanto, contemplar as diferentes realidades da língua em conjunto com as diferentes concepções de gramática no intuito de contemplar essa desnaturalização almejada pela BNCC.

Buscando valorizar as competências individuais dos alunos enquanto agentes do seu próprio aprendizado e a sua consciência acerca da língua materna, propomos a aplicação da metodologia da aprendizagem ativa de Pilati (2017) em uma sequência didática. Por meio dessa sequência, almejamos despertar no aluno o pensamento crítico e científico que leva à reflexão gramatical, permitindo o manejo das estruturas gramaticais da língua de forma autônoma.

3. Uma nova proposta didática

3.1 A metodologia da Aprendizagem Ativa

A metodologia proposta por Pilati (2017) busca a valorização do conhecimento linguístico inato do aluno em sala de aula, tornando-o mais consciente desse saber. Para tanto, a autora propõe a abertura do conceito de gramática trabalhado em sala de aula, pois, ao considerar a gramática enquanto um compêndio de normas e regras, o ensino se volta para a exposição e memorização destas regras. Tendo em vista uma perspectiva mais ampla de gramática, conforme exposto em seção anterior, o ponto de partida das aulas de língua portuguesa deve ser a reflexão sobre o conhecimento que os alunos já têm sobre a língua devido à sua vivência de falante.

Considerar o aluno enquanto fonte de conhecimento pede, no entanto, que mudemos o foco metodológico do ensino para a aprendizagem, conforme a análise de Cagliari (2009). No método voltado para o ensino,

(...) a situação inicial do aprendiz é interpretada como um começo absoluto de tudo, o marco zero de uma caminhada, uma página em branco onde se vai começar a escrever sua vida escolar. No começo do ano, o professor programa o que vai ensinar sem sequer conhecer seus alunos, porque o que vai

ensinar é um começo absoluto que não precisa de pré-requisito, é um ponto de partida considerado ideal para todos os alunos, independente da maneira de ser ou de saber de cada um (CAGLIARI, 2009, p. 44).

Essa perspectiva ignora a experiência individual de cada aluno e o conhecimento por ele construído na experiência diária com a língua. Ao considerar a experiência escolar como ponto zero do aprendiz com sua língua, enfrenta-se ainda o problema da homogeneização das necessidades de cada aluno, partindo-se de um suposto princípio ideal para todos. As avaliações se tornam igualmente problemáticas nesta concepção, pois enfatizam “o erro do aluno, não o que ele aprende” (CAGLIARI, 2009, p. 50), desconsiderando sua progressão individual.

Cagliari caracteriza o método do aprender em oposição ao do ensino, pois pressupõe o aprendiz como ser racional que possui conhecimentos prévios. Dentro dessa perspectiva, o professor tem o papel de mediador, ajudando os alunos a construir seus conhecimentos e a compreender o porquê dos eventuais erros que comete. Concordamos, portanto, que uma metodologia focada no aprendizado é a mais interessante dentro de uma abordagem gerativista da gramática, pois não faz sentido tratarmos do ensino de língua materna voltado a um aluno que já possui este conhecimento. Desse modo, abre-se espaço para que o aluno ative e exerça seu conhecimento linguístico inato em sala de aula.

Segundo Pilati (2017), a metodologia da aprendizagem ativa se guia pelos princípios propostos por Bransford e colaboradores (2007):

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (BRANSFORD *et al* apud PILATI, 2017, p. 101)

Discutiremos na próxima seção a aplicação desses princípios em maior detalhe, conjugando com a teoria da transposição didática. É a união dessas duas propostas que resultará no modelo a ser construído neste trabalho; uma vez que buscamos construir um caminho que leve em conta todos os participantes da atividade de ensino, professor, escola e aluno.

3.2 A transposição didática

Seguindo os pressupostos da metodologia da aprendizagem ativa (PILATI, 2017) apresentada acima, o que propomos neste trabalho é um esquema que dê conta de afetar todos os atores envolvidos no processo didático. Desse modo, acreditamos que a teoria de

transposição didática proposta por Chevallard (1988) seja o caminho ideal para que o professor comece o trabalho. Partimos de um ponto em comum com Pilati (2017), que defende expressamente que o conhecimento científico deve ser levado para sala de aula. Nosso objetivo aqui é construir um caminho, por meio de transposição didática, que possa direcionar e mostrar como pode ser feita a ponte entre saberes teóricos e saberes a serem ensinados.

A transposição didática pode ser resumida nos seguintes termos: transformações que um determinado saber teórico, ou saber de referência sofre para ser ensinado. Nos anos 80, Chevallard aplica essa proposta para o ensino de matemática, no entanto ela é facilmente transposta para qualquer natureza de saber a ser ensinado. Pretendemos neste texto propor que conhecimentos teóricos advindos da teoria gerativa sejam utilizados como fundamentos básicos para a construção de uma abordagem de ensino de português como língua materna. Um professor consciente de como se dá o processo de construção de uma gramática (inata) será capaz de conduzir seus alunos a elaborarem reflexões e hipóteses sobre o funcionamento da sua própria língua, de modo que o ensino não fique restrito a uma concepção normativa de gramática, mas seja expandido para a elaboração de uma gramática reflexiva, como Travaglia (2009) propõe.

Chevallard (1988) faz uma distinção muito importante entre fenômenos e fatos empíricos. Essa distinção guiará a construção da nossa proposta para o trabalho docente. A ciência, de maneira geral, se interessa pela natureza das coisas e não seria diferente com a ciência linguística. A grande questão é como podemos integrar conhecimentos teóricos trazidos por Chomsky e outros autores que seguem essa linha com conhecimentos a serem trabalhos na prática da sala de aula. Acreditamos que para começar o trabalho de integração de conhecimento científico e prática pedagógica é essencial que a língua seja vista como um objeto de estudo. É papel do professor elevar a língua a um objeto científico em sala de aula. O tratamento da língua como um sistema contribui com a valorização das regularidades e regras que o compõem. Isso já seria um grande feito; uma vez que as aulas de português acabam por valorizar muito as irregularidades presentes no sistema.

Nas palavras de Chevallard (1991), estamos diante do “problema da didática”. Esse problema gira em torno do fato de que o didático tem o ônus de explicar como as pessoas explicam os fenômenos. Quando pensamos na aula de português que queremos propor aqui, estamos diante da seguinte situação: Chomsky e outros linguistas explicam os fenômenos da língua. O professor universitário que atua em cursos de formação de professores tem a função de explicar como os linguistas

explicam tais fenômenos. Por fim, o professor que atua em sala de aula de ensino básico tem a função de transformar todo esse conhecimento teórico sobre a língua em conhecimento prático, algo que possa ser apresentado em forma de fatos aos alunos da escola. É esse passo final do processo que parece ser o centro das dificuldades, afinal ninguém ensina o professor como ensinar tantas teorias para uma turma de crianças e jovens.

O que se propõe então é a criação de novos conhecimentos que atendam a dois domínios que estão separados a princípio, o domínio científico e o domínio da sala de aula. Não defendemos aqui que sejam feitas meras simplificações no conteúdo e estas sejam transferidas ao aluno. A proposta é a construção de um ensino em etapas organizadas que atendam à tríade proposta por Pilati (2017): abordagem, método e técnica. Os dois primeiros pontos da tríade são exclusivos do professor e de todos os participantes da elaboração do currículo. O terceiro ponto, a técnica, é o que de fato vai acontecer em sala de aula por meio de atividades, textos e outros caminhos a serem elaborados. Além disso, a proposta defende que “decisões pedagógicas devem ser tomadas com base em fundamentações teóricas” (PILATI, 2017, p. 23). Essa fundamentação teórica é o que define a abordagem, ou seja, “é o conjunto de assunções relacionadas à natureza do ensino e do aprendizado de línguas” (PILATI, 2017, p. 25).

Chevallard (1991, p. 5) apresenta o conceito de vigilância epistemológica. Tal vigilância é que deveria definir as práticas docentes em sua base, já que se trata da atualização constante do professor conforme nos mostra a definição “[...]uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo”.

Para que a transposição entre saberes científicos e saberes a serem ensinados aconteça, Chevallard (1991) lista alguns pontos essenciais. Seleccionamos alguns pontos que julgamos importantes para nossa proposta, a saber: (i) deve haver um consenso sobre o conteúdo a ser ensinado e todos os participantes do projeto pedagógico devem acreditar nesse conteúdo, dúvidas sobre se aquilo está ou não certo e adequado não podem existir sob risco de prejudicar a construção do processo de transposição; (ii) deve haver uma atualização moral deste conteúdo e isso significa que a sociedade precisa julgar aquele conteúdo como algo que é importante e que deve compor o currículo escolar; (iii) deve haver atualização do conteúdo a ser transposto com a ciência que o origina, nesse caso em termos de língua, não é razoável ensinarmos partindo de perspectivas desatualizadas que defendem, por exemplo, que a criança nasce como uma tábula rasa e não tem qualquer conhecimento sobre a estrutura do sistema linguístico; (iv) deve

haver uma preocupação operacional que se preocupa com a possibilidade de o saber a ser transposto ser capaz de gerar atividades, exercícios e avaliações práticas.

Comentaremos esses pontos, ao passo que formos propondo a construção de uma transposição que considere o conhecimento científico sobre as línguas com base nas contribuições da teoria gerativa e por fim apresentaremos uma sugestão de atividade a ser aplicada dentro do modelo aqui desenvolvido. Devemos ter como princípio básico do processo que visamos construir que não existe metodologia única e uma única resposta para todos os problemas do ensino. O que propomos agora é uma possibilidade de articulação que pode trazer benefícios tanto para quem é responsável pela elaboração dos conteúdos quanto para quem recebe esses conteúdos.

Em primeiro lugar, é importante estabelecer um diálogo entre a parte da sociedade que se interessa pelo conhecimento a ser transmitido em sala de aula e a escola. Esse diálogo daria conta dos dois primeiros pontos levantados aqui: consenso sobre o que deve ser ensinado e atualização moral dos conteúdos. Para isso a escola deve propor uma divulgação de conhecimentos teóricos e científicos para a sociedade. Dessa forma decisões pedagógicas sempre serão baseadas em respaldo técnico, nenhuma opção curricular seria feita simplesmente porque é tradicional, porque sempre foi trabalhada determinada maneira, por exemplo. Trazendo essa questão para as aulas de língua portuguesa, podemos pensar nos tipos de exercícios e fontes de exemplo que compõem os materiais didáticos. Existe um padrão de repetição de modelos ultrapassados que se baseiam em fontes distantes da realidade dos alunos e por isso não despertam qualquer interesse. Existe uma prevalência de determinados tipos de exercícios que privilegiam a memorização de regras e nomes e por isso não estimulam a construção de reflexões sobre a língua, pois fazem o aluno acreditar que a língua está pronta ali no livro didático e a ele cabe apenas o papel de expectador.

Em segundo lugar, devemos pensar na atualização constante em relação ao desenvolvimento da ciência linguística. Nesse sentido, acreditamos que um diálogo estreito com as universidades é primordial. No Brasil, a ciência linguística está em plena evolução e a cada dia novas possibilidades são descobertas, novas gramáticas são descritas e as teorias se atualizam rapidamente. Nosso grande problema é a distância entre esses locais de produção de conhecimento científico e as escolas. No campo da linguística, especialmente, podemos observar que a concepção de língua como ciência é quase inexistente no senso comum. É urgente a aproximação das pesquisas acadêmicas com as esferas pedagógicas.

A gramática do português brasileiro falado já é uma

realidade no âmbito das descrições científicas, temos um aparato bem organizado que mostra a distribuição de variantes pelo país, temos um conjunto muito bem elaborado de informações sobre a organização sintáticas e morfológicas da língua e um grande material sobre os sons da língua e seu comportamento fonológico. Tudo isso precisa ser levado para a sala de aula do ensino básico por meio de transposições didáticas que transformem as descobertas dos linguistas (saber teórico) em saberes a serem ensinados para os estudantes. A vigilância epistemológica entraria aqui como a contraparte do professor, que deve se manter em constante diálogo com as evoluções da linguística.

Por fim, o último ponto destacado da proposta de Chevallard (1988) se preocupa com a aplicabilidade da ciência a ser transposta. Consideramos que essa é, de fato, uma das dificuldades que professores enfrentam na hora de seguir abordagens teóricas que não são, em sua essência, focadas em didática. Como uma forma de contribuição, apresentamos uma proposta de aplicação dos modelos discutidos ao longo deste artigo.

4. Propondo uma nova técnica

Considerando os três princípios da metodologia da Aprendizagem linguística ativa, propomos uma atividade que têm por objetivo despertar nos alunos a consciência acerca da sua gramática internalizada e a percepção das intrincadas relações do sistema linguístico. A atividade é voltada para alunos do 7º ano do ensino fundamental, com foco nas diferentes categorias de verbos transitivos do português brasileiro.

O professor, munido do conhecimento teórico sobre estrutura argumental dos predicadores, poderá conduzir essa atividade sem qualquer dificuldade. Os alunos devem ser protagonistas nessas aulas e a postura investigativa deve ser estimulada. O conhecimento teórico a ser transposto aqui está baseado, como afirmamos acima, nas descrições sintáticas que concebem os sintagmas verbais como partes estruturantes da sentença, a partir deles é feita uma seleção sintática/categorial e semântica dos tipos de sintagmas que poderão compor uma estrutura hierarquicamente superior com aquele núcleo predicador. Toda essa terminologia teórica não precisa chegar até o aluno, ela faz parte do saber do docente apenas.

Inicia-se a atividade com duas caixas contendo cartões, na primeira caixa todos os cartões apresentarão verbos transitivos em sua forma infinitiva e, na segunda caixa, serão postos diversos sintagmas nominais e sintagmas preposicionais, que podem ou não preencher a estrutura argumental sintática e semântica desses verbos. Em grupos de três, os alunos devem sortear verbos e complementos, julgando as diferentes combinações

destes. Os alunos devem, então, organizar as combinações semântica e estruturalmente possíveis e impossíveis dentro do português brasileiro. Essa primeira etapa da atividade considera o conhecimento prévio do aluno e sua intuição enquanto falante da língua. A possibilidade ou impossibilidade das combinações será julgada de acordo com a percepção dos próprios alunos, buscando explicitar as estruturas que estes já possuem internalizadas em sua gramática. O que está sendo estimulado aqui é o julgamento de gramaticalidade, uma faceta teórica muito usada pelos gerativistas para desenvolverem seus trabalhos.

De posse dos dados organizados, os alunos devem buscar padrões estruturais entre os verbos, descrevendo com suas palavras as diferentes estruturas que observam: complementos compostos exclusivamente por sintagmas nominais, complementos com sintagmas preposicionais, verbos que aceitam apenas um complemento, verbos que podem ter sua estrutura preenchida por dois complementos ... Neste momento da atividade, os alunos agirão como linguistas, tentando identificar os padrões da língua, “a arquitetura invisível por trás do seu sistema” (PILATI, 2017, p. 105). Ao assumir a língua enquanto objeto de estudo e permitir que os alunos adotem uma postura crítica frente aos seus dados, buscamos desenvolver um conhecimento profundo das estruturas linguísticas.

Em seguida, os alunos devem propor hipóteses para a classificação daqueles verbos bem como suas situações de uso. As diferentes categorias propostas serão comparadas entre os diferentes grupos, de modo a descobrir como diferentes cientistas perceberam e descreveram seu objeto de estudo. Com base nas categorias propostas pelos alunos, o professor será capaz de perceber seu conhecimento prévio, de modo a orientar sua intervenção posterior, abrindo a comparação dos dados criados pelos alunos com as categorias conforme definidas pela gramática normativa. De posse desse novo conhecimento, o professor deve pedir que os alunos identifiquem na nomenclatura gramatical os elementos e categorias por eles descritos anteriormente.

Uma proposta de atividade simples que pode contribuir muito para aulas sobre categorias gramaticais. O aluno que passa a ver a língua como uma estrutura

organizada, onde as peças se encaixam seguindo padrões, é capaz de aplicar essa visão para qualquer outra categoria de sua gramática internalizada. A busca por padrões e o levantamento de hipóteses para explicá-los é, justamente, parte do trabalho de um cientista. Essa atividade pode ser aproveitada para falar de estruturas mais complexas, como a famigerada oração sem sujeito, por exemplo. Basta o professor incluir novos tipos de sintagmas verbais e estimular a curiosidade de seus alunos sobre as diferenças entre os verbos, afinal nenhum falante de português levantaria a hipótese de que é possível colocar um outro sintagma para ser sujeito do verbo chover, por exemplo. É nessa intuição que o trabalho que propomos deve se basear. A língua-l de um falante não gera estruturas agramaticais e o professor que tem essa abordagem teórica não vai partir de métodos e técnicas que direcionem o aluno a observações confusas e pouco claras sobre a língua, tendo um universo de regularidades para explorar.

Considerações finais

O artigo buscou apresentar novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, aplicando uma metodologia que valorize o envolvimento direto do aluno e seu conhecimento prévio das estruturas da língua. Partindo do conceito da faculdade da linguagem enquanto uma competência inata, que permite a aquisição natural de uma língua, acreditamos que a escola deve reconhecer os conhecimentos do aluno e propor atividades que estimulem o uso consciente do arcabouço linguístico adquirido inconscientemente.

Com o auxílio da metodologia de Pilati (2017) e da transposição didática de Chevallard (1988), acreditamos ser possível atender aos princípios reflexivos constantes nos documentos oficiais, PCN e BNCC, cujas diretrizes devem guiar a formação dos currículos nacionais, seja em escolas da rede pública ou privada.

Por meio desta proposta, acreditamos poder despertar nos alunos uma visão crítica e curiosa acerca das estruturas que orientam sua língua-l e a língua portuguesa, conforme existente no nosso inconsciente coletivo, transformando os alunos em agentes do seu aprendizado e autônomos na produção linguística e veiculação de suas ideias. ■

Referências bibliográficas

BERNARDINO, E. L. A.; PASSOS, R.; SILVA, G. M. **A Libras como língua natural**. Material didático/instrucional, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. 1. ed. São Paulo: Senac, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

- _____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000.
- _____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Ba - Be - Bi - Bo - Bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CHEVALLARD, Y. **La dialectique entre études locales et théorisation: le cas de l’algèbre dans l’enseignement du second degré**. Communication au colloque de Sèvres. Grenoble: La Pensée sauvage, 305-323, 1988.
- _____. **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzido por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires, 1991.
- DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. **Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”**. Revista Matraca. Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun, 2015.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo. Parábola editorial, 2009.
- _____.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FRANCHI, C; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. Mas o que é mesmo “gramática”? *In*: POSSENTI, Sírio (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2006.
- KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. Contexto: São Paulo, 2013.
- LOBATO, L. **Linguística e Ensino de línguas**. Brasília: Editora UnB, 2015.
- OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. São Paulo: Editora Vozes, 2016.
- PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.