



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ISSN 2525-3441

Francisco Elton Martins de Souza

Universidade Estadual do Ceará
orcid.org/0000-0002-5062-0668
eltonuece@gmail.com

Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará
orcid.org/0000-0003-1518-3009
mserafim15@gmail.com

Pollyanne Bicalho Ribeiro

Universidade Federal do Ceará
orcid.org/0000-0002-5128-8089
pollyanne.bicalho@gmail.com

O ensino produtivo de gramática: desafios e possibilidades

Resumo: Propomos discutir o ensino da gramática no contexto escolar atual, a partir da análise de exercícios de gramáticas escolares, sob o enfoque da abordagem produtiva de ensino de língua (HALLIDAY, MCINTOCH, STREVES, 1974). Não obstante todos os estudos empreendidos na formação inicial e continuada de professores de línguas concernentes à análise linguística, nota-se uma grande dificuldade em propor atividades efetivamente produtivas relacionadas ao ensino de língua(gem), seja se considerarmos o material didático relacionado à temática, no qual o tratamento do objeto de ensino geralmente segue o modelo prescritivo, ainda que com a pretensão de ser produtivo, seja nas escolhas metodológicas do professor quando a gramática é topicalizada na aula. Assim, propomos reflexões sobre o ensino de gramática, à luz de contribuições de autores da Linguística Aplicada (TRAVAGLIA, 2009; POSSENTI, 1996; GERALDI, 1997; NEVES, 2002). Realizamos a análise de dois conjuntos de exercícios que estão ancorados em abordagens de ensino produtivo de gramática, que compreendemos como algo positivo para o uso/ensino da gramática em sala de aula e para uma prática formativa pautada no engajamento do aluno, através da qual o sujeito aprendiz participe da construção do conhecimento e adquira habilidades que o permitam colocar em uso esses saberes nas práticas sociais (BAKHTIN, 2003).

Palavras-chave: Tipos de ensino; Ensino de gramática; Língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS



O ensino prescritivo da gramática, calcado, geralmente, na gramática normativa, privilegia apenas os falantes pertencentes a contextos onde a norma padrão da língua é mais presente. Tais sujeitos já possuem familiaridade com esse registro e se sentem contemplados pela escola quando reforça a ideia de que a norma padrão é a única variante que deve ser ensinada. Essa visão é excludente e injusta, pois deixa claro que o sujeito que não domina a norma padrão não sabe português, e isso o afasta da possibilidade de ampliar a sua condição de letramento. O discurso em questão é da ordem social, e não linguística; trata-se de tentar manter a separação de classes. O aluno, sobretudo o da periferia, não percebe o seu potencial de linguagem, porque tal potencial não é reconhecido ou aludido (BAGNO, 1999).

Diante dos avanços decorrentes da Linguística Aplicada, é possível ressignificar a concepção de língua(gem) e, particularmente, de gramática, presente no âmbito educacional. Pretendemos, a partir de reflexões sobre o ensino da gramática na contemporaneidade, pensar novos trajetos, novas metodologias, para que, de fato, o aluno se veja como protagonista do processo, que se identifique como falante, que entenda os jogos de linguagem e que consiga potencializar os efeitos de sentido nas interações verbais das quais participar.

De acordo com esse interesse, o presente artigo visa suscitar algumas reflexões acerca das perspectivas adotadas nas escolas sobre o ensino da gramática e os tipos de ensino (HALLIDAY, MCINTOSH e STREVENS, 1974), apontamentos revistos por Travaglia (2009), a fim de defendermos o ensino produtivo de gramática. Para tanto, iremos propor a análise de alguns exercícios retirados de gramáticas didáticas, com a intenção de identificarmos uma abordagem mais produtiva de ensino. Acreditamos que tais atividades podem colaborar para que possamos ir ao encontro de uma prática mais colaborativa de ensino de língua(gem), na qual o aluno se torne co-autor da construção de conceitos e de sua aplicação.

De acordo com Bakhtin (2003), toda "compreensão é prene de respostas"; é na interação, garantida pelo dialogismo, na relação entre o "eu" e o "outro", que podemos ter uma aula



preenhe de respostas, compreendida. Sem uma proposta bilateral, firmada entre os sujeitos sociais, de acordo com os seus interesses e acervo, não haverá uma aula produtiva, não haverá aprendizagem de fato.

O ENSINO PRODUTIVO DE GRAMÁTICA

Em virtude da escolarização que temos, é comum imaginarmos a gramática apenas como parte das aulas de Língua Portuguesa, ou como disciplina autônoma, diferente das disciplinas de Redação e Literatura, às vezes até ministradas por professores diferentes.

Geralmente, é também a gramática a parte dos estudos da Língua Portuguesa menos apreciada pelos estudantes, justamente por ser considerada a aula em que todos serão levados a memorizar intermináveis regras do “bem” falar e do “bem” escrever. Na verdade, no que diz respeito à divisão da disciplina Língua Portuguesa em gramática, redação e literatura, citada anteriormente, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCN, já preveem sua extinção. Aliás, não só preveem como preconizam que o trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa englobe conhecimentos linguísticos e literários de forma integrada, com o objetivo maior de fortalecer a competência comunicativa do estudante tanto no âmbito da produção escrita como no da produção oral e da recepção e compreensão dos mais diversos tipos de textos.

Assim, o fortalecimento da competência comunicativa de que falam os PCN (1998) parece-nos partir do princípio de que as regras gramaticais já “fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal, que as utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular” (SILVA, 2004, p. 79). Em outras palavras, a gramática não seria apenas um conjunto de normas a serem memorizadas, mas um conjunto de princípios em que as línguas se estruturam naturalmente.

Inclusive, o pensamento de Neves (2002) complementa o que dizem os PCN (1998) a respeito do fortalecimento da competência comunicativa do aluno, pois a autora aponta como um dos objetivos gerais do ensino de português no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio melhorar o desempenho

linguístico do aluno, no sentido de fazê-lo perceber que a boa constituição de textos passa pela gramática, mas que o aprendizado desta não pode se limitar à memorização de estruturas isoladas.



Baseando-se em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), Travaglia (2009) expõe três tipos de ensino de língua: ensino prescritivo, ensino descritivo e ensino produtivo.

Segundo o autor, o ensino prescritivo tem como propósito "levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes" (TRAVAGLIA, 2009, p. 38). Este tipo de ensino leva o aluno a julgar que a sua fala e as suas escolhas linguísticas são erradas frente a um rol de regras do "bem falar", já que a única variedade que lhe é ensinada é a "cultura", que persegue o "padrão" de uso ideal da língua. O aluno deve, neste tipo de ensino, substituir o seu modo de falar pelo modo de falar previsto na norma, sem considerar a situação de uso e os efeitos de sentidos produzidos na/pela interação.

114

Em outras palavras, trata-se da concepção de que há formas certas e formas erradas na língua, cabendo ao aluno a tarefa de distinguir entre uma e outra e adotar a forma considerada correta para os seus usos linguísticos. Como afirmam Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 261):

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir os estudantes a se conformarem àqueles padrões.

De acordo com Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 264), "se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena parcela do tempo total do ensino da Língua Materna estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem." Daí a necessidade da combinação deste tipo de ensino com outros.

Dentro desta concepção, não há espaço para os entrelugares tão próprios da língua; ou se é adjunto ou se é complemento, as exceções são omitidas, colocadas para debaixo do tapete. Não há reflexão nem crítica; os alunos, por exemplo, entregam uma redação solicitada, e tal produção vem toda marcada de vermelho, porque o aluno



incorreu em erro de acentuação, concordância, pontuação, regência etc. O mérito não é o foco da avaliação, "o que se escreve" é menos importante do que "o como se escreve" (embora "o como se escreve" também seja importante); o aluno, por vezes, pode ter a sensação de que não sabe escrever e, por conseguinte, não sabe a língua portuguesa.

Halliday, McIntosh e Stevens (1974) também apontam a existência do *ensino descritivo*, em que "o que está sendo ensinado é o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona" (HALLIDAY, MCINTOSH & STREVENSON, 1974, p. 266). Os mesmos autores esclarecem que o que entendem por ensinamento linguístico descritivo "consiste, portanto, em mostrar ao aluno como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da Língua Materna" (idem).

Gramática, nesta perspectiva, também é o *conjunto de regras que explicitam o funcionamento de uma língua*, pois não existe língua sem gramática (ANTUNES, 2007). Nas palavras de Neves (2012, p. 24), "cabe insistir em uma noção de gramática como aquele aparato que arranja os sentidos da língua, que junta as peças num complexo multiplamente governado", e que é, portanto, o mecanismo de organização que nos permite, por exemplo, aceitar como sentença da língua portuguesa a frase "A casa de Lucas é azul", mas jamais aceitar "de azul Lucas casa é a", justamente porque o falante conhece a lógica frasal do português e sabe que seria totalmente inapropriado terminar a frase com um artigo, por exemplo.

Em Travaglia (2013, p. 32), encontramos a concepção de *gramática descritiva*, entendida como "teoria linguística ou gramatical que busca dizer como é o mecanismo da língua, como a língua é constituída e como funciona."

Por último, ainda dentro da perspectiva descritiva, temos a gramática entendida como *perspectiva de estudo dos fatos da linguagem*. Neste caso, falamos em "gramática estruturalista", "gramática gerativa", "gramática cognitivo-funcional" etc. Trata-se de conjuntos de teorias que justificam um tipo de apreensão, de observação e de análise do fenômeno linguístico. Representam, assim, visões

históricas da percepção que se tem acerca da linguagem e da língua, desenvolvidas ao longo do percurso das ideias linguísticas.



O ensino descritivo objetiva “mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). O argumento para o ensino descritivo é que, para agir de maneira apropriada em sociedade, o falante precisa conhecer a língua que utiliza, bem como suas variações.

A gramática, na perspectiva do ensino descritivo, expõe regras que estão por trás de frases e leva o aluno a reconhecer o nome de cada elemento que as constrói. Não há preocupação em fazer o aluno perceber o sentido produzido pelo elemento na frase, no texto, sem análise dos efeitos de sentido nas interações verbais (ANTUNES, 2003).

A abordagem *produtiva* da língua, que é justamente “um ensino de novas habilidades”, é o terceiro tipo de ensino apresentado por Halliday, McIntosh & Stevens (1974). Os autores esclarecem que:

O ensino produtivo da língua interessa-se por ajudá-lo [o aluno] a estender o *uso* de sua Língua Materna de maneira mais eficiente. (...) o [ensino] produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (HALLIDAY, MCINTOSH & STREVENS, 1974, p. 276; grifo nosso).

Dentro de tal abordagem, o professor não explicita uma regra para o aluno a fim de que este a memorize, ele leva o aluno a *usar* a língua de diferentes maneiras, com base nos conhecimentos internos que o aluno já tem de seu próprio idioma. Tal abordagem leva em conta que “o aluno precisa (...) aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas” (HALLIDAY, MCINTOSH & STREVENS, 1974, p. 277), afinal de contas, “é a amplitude e o uso de diferentes variedades da Língua Materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino linguístico produtivo” (HALLIDAY, MCINTOSH & STREVENS, 1974, p. 277).

O ensino produtivo “quer ajudar o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente” (TRAVAGLIA,



2009, p. 39). Travaglia (2009) considera o ensino produtivo como o mais adequado para alcançar o primeiro objetivo de ensino da língua materna, que é desenvolver a competência comunicativa, visto que, com esse desenvolvimento, o aluno conseguirá, mais facilmente, adquirir novas habilidades linguísticas.

A propósito desta abordagem, identificamos, em outros autores, a concepção que trata do funcionamento da língua como algo já tão naturalizado na mente do falante que ele nem pensa na organização das estruturas linguísticas antes de enunciar uma sentença, ele simplesmente o faz. Como aponta Geraldi (1997, p. 119), trata-se da “gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando.” Por isso, “não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua. Todos sabem dizer o que querem dizer, o que precisam dizer” (ANTUNES, 2007, p. 28). Travaglia (2013) acrescenta que tal mecanismo linguístico já está na mente dos falantes.

117

Antunes (2009, p. 49) considera que a tarefa de desenvolver a competência comunicativa não é algo fácil, visto que “a atividade da linguagem é muito complexa, pois mobiliza tipos bem diferentes de saberes e de competências”. A autora ressalta que a sociedade é regida por convenções que ditam certos modelos aceitáveis também nas atividades comunicativas. Além das regras linguísticas, existe também um conjunto de normas sociais que regulam o comportamento das pessoas em situações de interação verbal. Portanto, não se pode falar o que se quer ou do jeito que se quer em qualquer momento e em qualquer lugar.

Marcuschi (2003, p. 16) defende que não são as “regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso”. Assim, o ensino produtivo da língua portuguesa deve ter como mote o uso. Isso não significa dizer que não devemos ensinar a norma, o sistema linguístico, mas, sim, ensiná-lo com o objetivo de levar o aluno a desenvolver suas habilidades comunicativas ao interagir em sociedade.

Para Bakhtin, (2016, p. 11) “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. A

língua não é entendida como um sistema abstrato de normas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), mas, sim, como um “processo dinâmico, plástico, engendrado através da interação verbal social de sujeitos situados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 132).



Assim, o uso da linguagem é garantido pela produção de enunciados, compostos pela pluralidade de vozes, de falantes situados historicamente, com propósitos comunicativos diversos. No contexto escolar, é preciso que se estabeleça uma relação dialógica e dialogal, a fim de que o aprendiz compreenda de maneira responsiva os papéis sociais assumidos/atribuídos e os efeitos de sentidos decorrentes da interação.

No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir—evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010, p. 65-66).

Considerando o princípio da responsividade na esfera escolar, o professor deve fomentar práticas que, de fato, consigam promover o engajamento do aluno para a construção do conhecimento. Não há como participar do jogo comunicativo se não compreendê-lo, visto que a compreensão já é resposta ao interlocutor (BAKHTIN, 2006).

Falar em ensino produtivo de língua(gem) é levar o aluno a se reconhecer como falante real e entender que as escolhas linguísticas, textuais e discursivas deverão ser empreendidas para a satisfação do seu propósito comunicativo. A análise linguística, portanto, deverá ser ensinada de acordo com essa perspectiva.

Na atualidade dos estudos linguísticos, a prática de análise linguística tem sido vista como uma vertente inovadora do ensino tradicional de gramática.

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 10) já nos alertam para o fato de que

embora a gramática tradicional forneça um determinado tipo de *análise linguística*, o qual enfatiza nomenclatura e classificação gramatical, os estudos assim desenvolvidos foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa, quando *o objeto de estudo, na escola, passa a ser o texto*. É da Linguística, definida como estudo científico da língua, que surge a proposta da prática de análise linguística como alternativa, principalmente para levar o aluno ao domínio da escrita padrão. A partir desse momento, a prática de *análise*



linguística assume um status teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita (grifos das autoras).

O que é apresentado por Bezerra e Reinaldo (2013) é exatamente o que foi incorporado pelos PCN (1998), a partir dos estudos linguísticos: a tomada do texto como o centro dos estudos de gramática. Na verdade, passamos a falar em análise linguística, e não mais em estudo da gramática em si, já que, como apontado pelos citados autores, o tipo de análise fornecido pela gramática ainda se encontra muito preso a nomenclaturas e estruturas isoladas.

A expressão *análise linguística* surge no Brasil na década de 1970, sobrepondo-se à expressão *descrição linguística*, que remete “ao trabalho de mostrar como se constituem e como funcionam as línguas, sem interesse em indicar como devem ser” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 13). Aquela abordagem, ao contrário desta última, passa a se preocupar com questões ligadas ao ensino de língua materna.

É justamente a partir de repercussões de pesquisas acadêmicas a respeito da proposta de prática de análise linguística que documentos oficiais parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa, como é o caso dos PCN (1998), foram “elaborados à luz dos estudos linguísticos, em oposição ao paradigma puramente gramatical” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 15). De fato, “os PCN sugerem o ensino de Português de forma reflexiva, simbolizado no esquema ‘uso \Rightarrow reflexão \Rightarrow uso’” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 15).

Bezerra e Reinaldo (2013) apontam também duas subpráticas possíveis dentro da prática de análise linguística. Uma faz referência ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua:

Trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (...) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas (...). A primeira prática de análise linguística descreve as unidades da língua a partir de pontos de vista diferentes e, conseqüentemente, elege aquelas que passam a ser seu objeto de estudo (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 21).



Percebemos, nesta tendência, uma aproximação com a prática de gramática descritiva. No entanto, com a segunda tendência da análise linguística, podemos identificar um afastamento das práticas normativas de ensino de língua. Tal tendência se volta para a observação da forma linguística “associada à identificação do seu uso e de sua função nas práticas comunicativas, assim, a expressão *análise linguística* remete à descrição das formas da língua em seu uso e funcionamento” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 26; grifo das autoras).

Na próxima seção, passaremos a discorrer sobre as escolhas metodológicas empreendidas para a viabilização da presente pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Analisamos dois conjuntos de exercícios considerados de cunho produtivo presentes em duas gramáticas didáticas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais. São elas: *Gramática Reflexiva*, em quatro volumes, de Cereja e Magalhães (2012), e *Gramática: Teoria e Atividades*, em volume único, de Paschoalin e Spadoto (2014).

Para empreender nossa análise, levamos em consideração três critérios. Ao primeiro chamaremos de **construção do conceito**: verificamos se a gramática em análise se preocupa em construir o conceito gramatical em estudo a partir de exercícios com textos introdutórios e/ou a partir de exercícios que valorizem conhecimentos prévios do estudante; o segundo critério, que chamamos de **conceituação**, tem o fito de verificar se a gramática apresenta, e como apresenta, exercícios que visem a conceituar o tópico gramatical em estudo; o terceiro e último critério, que denominamos **aplicação do conceito**, tem o objetivo de averiguar se há, e como são propostos, exercícios que visem à aplicação do conteúdo gramatical abordado.

Tais critérios foram escolhidos por nós porque entendemos que um ensino produtivo de gramática se baseia nestes três passos: construção do conceito do tópico gramatical em estudo, a conceituação do tópico em si e a aplicação do tópico à compreensão e à construção do texto e do discurso. Entendemos que um ensino



que foque somente em um, ou até mesmo dois, desses pilares seria desfalcado, pois, caso foque somente na construção do conceito, não deixaria claro o conceito nem a prática dele; caso foque na conceituação, sem passar pela construção do conceito, não valorizaria as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, nem mesmo o conhecimento intuitivo deles enquanto falantes nativos da língua portuguesa; e focar apenas na prática, sem nem ao menos ter a conceituação, julgamos ser uma prática impossível. Por fim, enfatizamos a relevância da prática, pois, sem ela, acreditamos que o ensino produtivo não existe, uma vez que entendemos que um estudante aprenda, ou aperfeiçoe, os mecanismos de sua língua materna justamente para usá-la em uma diversidade cada vez maior de contextos.

ANÁLISE DOS DADOS

Dividida em quatro volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º), a obra *Gramática Reflexiva*, de Cereja e Magalhães (2012), apresenta alguns exercícios que podem ser considerados de cunho produtivo, como o que analisamos a seguir, do volume do 6º ano:

Construindo o conceito

Leia a seguir a letra de uma canção, de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes.

Criança não trabalha

Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria,
Tambor, gritaria, jardim, confusão

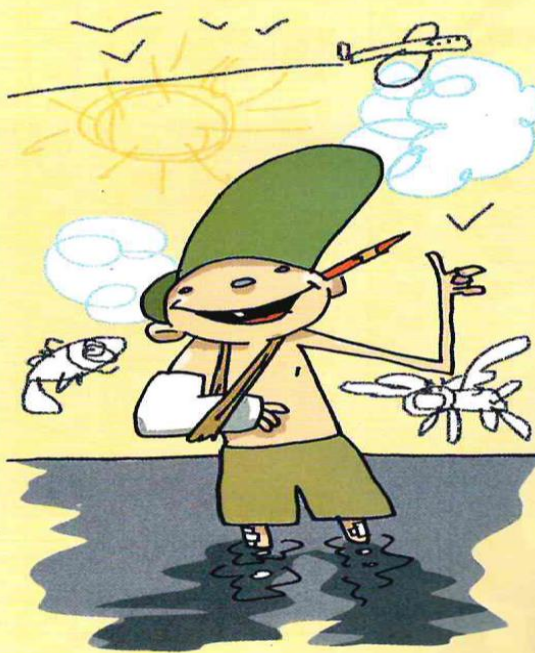
Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar,
Pula-sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia,
Pirata, baleia, manteiga de pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca,
Botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha
Criança dá trabalho
Criança não trabalha

1, 2 feijão com arroz
3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez.

(© Paulo Tatit/ Arnaldo Antunes. CD *Canções curiosas – Palavra Cantada*. © by Universal Music Publishing Ltda./ Rosa Celeste Empreendimentos Artísticos Ltda.)



122

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 88).

Como podemos verificar, o capítulo se inicia com uma seção denominada *Construindo o conceito*, o que vai ao encontro do primeiro critério estabelecido para nossa análise. Tal seção parte de um texto, no caso a letra da canção *Criança não trabalha*, de Tatit e Antunes, e propõe questões a partir deste texto.

Os autores propõem as seguintes questões com o fito de explorar o trabalho com a letra da canção:



1. O poema enumera muitas coisas relacionadas com o mundo da criança.
O que representam para a criança coisas como:
 - a) bola, boneca, peteca, botão, pega-pega, bicicleta, pelúcia, *crayon*, pirata, banho de mar, etc.?
Brincadeiras e brinquedos.
 - b) merenda, bombom, arroz, feijão, manteiga de pão?
Comidas que lhe agradam.

2. As palavras **merthiolate** e **band-aid** parecem ser diferentes das outras. Por que, na sua opinião, elas estão nessa lista de coisas?
Porque as crianças precisam quando se machucam em suas brincadeiras.

3. No trecho “Criança não trabalha / Criança dá trabalho / Criança não trabalha”, há uma oposição entre o trabalho e o lazer da criança.
 - a) Qual é o ponto de vista da canção sobre o trabalho infantil?
A canção é contrária / se opõe ao trabalho infantil
 - b) O que significa, no texto, a expressão **dar trabalho**?
Gerar, com suas peripécias, preocupações dos adultos.

4. A quinta estrofe reproduz os versos de uma brincadeira infantil que é cantada. Você conhece outras? Se conhecer, conte para seus amigos como é uma delas.



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 89).

Já na primeira questão, percebemos o esforço dos autores em aproximar a letra da canção com o universo da criança, convidando o estudante a dizer, por ele mesmo, o que inúmeras palavras do texto representam no universo infantil. Vale lembrar que este volume, do 6º ano, é direcionado a crianças na faixa etária de 10 a 11 anos.



De acordo com Souza (2014), questões como esta costumam não ocupar nenhum nível linguístico específico e, portanto, são consideradas como pertencentes a **outras abordagens** de ensino de gramática. No entanto, tais exercícios são essenciais para que se crie familiaridade entre o aluno e o texto em estudo, tendo em vista que partem de elementos do cotidiano do aluno e o conduzem a uma reflexão linguística.

A segunda questão aborda, de maneira breve, o assunto dos estrangeirismos na língua, sem, contudo, citar tal conceito diretamente, o que acreditamos que não tenha sido feito pelo fato de não ser este o objetivo do capítulo em pauta. O objetivo da questão parece ainda ser aproximar o texto do cotidiano infantil, já que os autores solicitam ao estudante que responda o porquê de os termos **merthiolate** e **band-aid** constarem na lista dos objetos de que se compõe boa parte da letra da canção.

A terceira e a quarta questão fecham o exercício de aproximação entre o texto em estudo e o cotidiano infantil, abordando as questões do trabalho infantil, das brincadeiras e peripécias das crianças e fazendo a remissão entre a letra da canção e uma canção infantil, comumente entoada nas brincadeiras.

Concluído todo este trabalho de contextualização, os autores iniciam a seção *Conceituando*, mostrada nas duas páginas seguintes:



Conceituando

Na letra da canção “Criança não trabalha”, você observou que, para identificar as coisas que fazem parte do mundo da criança — brincadeiras, fantasia, alimentos, comportamentos —, foram empregadas palavras como **bola**, **gnomo**, **bombom**, **gritaria**, etc. Essas palavras são chamadas de **substantivos**.

Substantivos são palavras que nomeiam seres — visíveis ou não, animados ou não —, ações, estados, sentimentos, desejos e ideias. Na frase, funcionam como núcleo de uma expressão.

Observe:

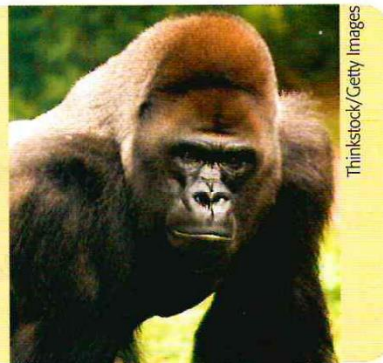
substantivo
As **crianças** devem estudar e não trabalhar.
núcleo

Leia o texto a seguir e observe os substantivos nele destacados.

Gigantes em perigo

Há três **subespécies** de **gorilas** que podem ser encontradas em diferentes **regiões** da **África**. Todas estão ameaçadas por causa da **destruição** das **áreas** onde vivem e da **caça**. Os **gorilas** mais raros são os do **Parque Nacional de Bwindi**, em **Uganda**, e na **região** montanhosa de **Virunga**, entre **Ruanda**, **Uganda** e a **República Democrática do Congo**. Acredita-se que restam atualmente cerca de 650 **gorilas-da-montanha**.

(Recreio, Editora Abril.)



Thinkstock/Getty Images

12

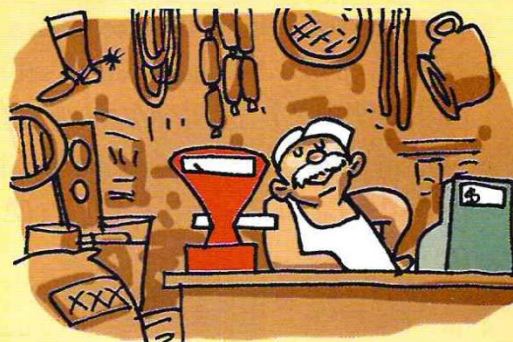
EXERCÍCIOS

Leia o poema a seguir, de Roseana Murray, e responda às questões 1 e 2.

A venda do seu Chico

A venda do seu Chico tem de tudo:
desde **renda** até **penico**.
Tem **arroz**, **feijão**, **carne de sol**,
bota para peão, **lençol**, **semente de girassol**.
Tem **agulha** e **linha**, **milho para galinha**,
panela de barro, **unguento para catarro**,
folhinha, **mala para viagem**,
tem tudo quanto é bobagem.
Tem até **dicionário de rima**!

(Pera, uva, maçã. São Paulo: Scipione, 2005. p. 43.)



Outlook

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 90).

O ENSINO PRODUTIVO DE
GRAMÁTICA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES
Afluente, UFMA/CCEL, v.6, n.17,
p. 111-133, jan./jun. 2021
ISSN 2525-3441



1. Releia o poema e identifique os substantivos que nomeiam as coisas vendidas pelo seu Chico.

Trenda, penico, arroz, feijão, carne de sol, lata para peão, lençol, semente de girassol, agulha, linha, milho para galinha, panela de barro, implante para catarata, faldinha, mala para viagem, dicionário de rima.

2. O poema apresenta um grande número de substantivos. Por que, na sua opinião, acontece isso?

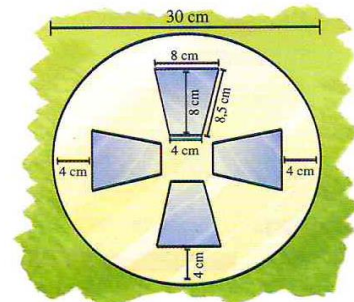
Para exemplificar a vastidão de produtos vendidos no comércio que dá título ao poema.

3. Você sabe fazer um disco voador? É muito fácil. As instruções estão no texto a seguir, mas nele faltam algumas palavras. Então complete-o com substantivos que aparecem na lista do material necessário. Depois releia o texto com as informações completas e combine com seus amigos um encontro para, juntos, fazerem discos de cores diferentes. E divirtam-se!

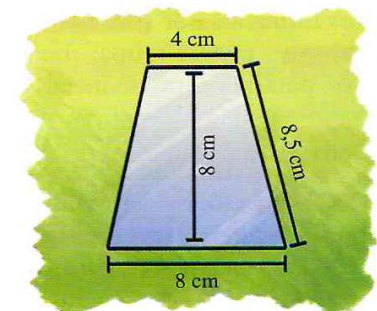
Material necessário

- 2 discos de isopor de 30 cm
- régua
- lápis
- fita adesiva colorida
- tesoura sem ponta
- cola

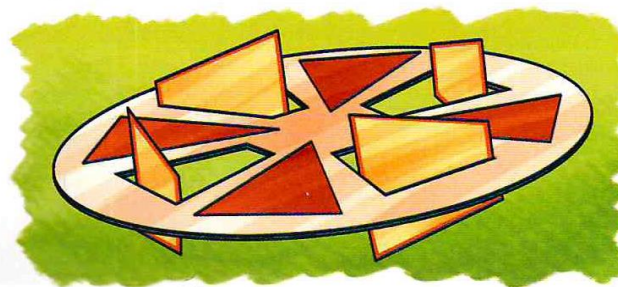
1. Em um dos *discos de isopor*, marque com o *lápis* as áreas para serem cortadas. Com uma *tesoura* sem ponta, recorte as "janelas" com cuidado.



2. No segundo disco, desenhe e recorte os quatro lemes. Decore os lemes e o disco com *fita adesiva*.



3. Encaixe os lemes nas "janelas" do disco e passe *cola* entre as partes. Deixe secar bem [...]. Agora é só brincar!



(Recreio, 18/3/2010, p. 21.)



Nesta seção, partindo do que já foi explorado da letra da canção na seção anterior, os autores conceituam substantivo. É interessante observar que os autores não se prendem apenas ao conceito de que "substantivos são palavras que nomeiam seres", mas se esforçam por ampliar tal conceito, estendendo-o também a ações, estados, sentimentos, desejos e ideias.

A forma como os autores conceituam substantivo se apresenta como inovadora se comparada à forma como outros autores o fazem, porque já possibilita ao aluno a compreensão de que, por exemplo, um verbo pode vir a ser um substantivo, caso seja anteposto por um artigo, já que o substantivo, como os autores colocam, também serve para nomear **ações**.

Além disso, mesmo ainda não introduzindo o conceito de sintagma nominal, os autores colocam o substantivo como sendo, na frase, o "núcleo de uma expressão", e exemplificam isso. Ademais, é perceptível a preocupação dos autores em aplicar o conceito recém-introduzido na construção do texto, pois, logo após a conceituação e a exemplificação com uma frase solta, os autores já introduzem um pequeno texto em que destacam os substantivos.

Nossa crítica fica por conta da subutilização do texto "Gigantes em perigo". Por que os autores propuseram a leitura dele? O intuito parece ser o de conduzir o aluno a identificar/reconhecer substantivos. No entanto, cremos que este exercício poderia ser aprofundado com algumas questões de compreensão do texto, a fim de que o texto não fique apenas como pretexto para a exemplificação de elementos gramaticais.

Nos exercícios, temos, mais uma vez, um texto para iniciar as atividades, neste caso, um poema. Apesar de a primeira questão ser de identificação dos substantivos que compõem o texto, na segunda percebemos que os autores exploram o sentido central do poema com base no fato de ele ser composto, predominantemente, por substantivos. Temos, assim, até o momento, uma abordagem produtiva do ensino de gramática, que relaciona os elementos gramaticais à construção do sentido do texto.

Na terceira questão, continuamos dentro de uma abordagem produtiva, uma vez que os autores utilizam os



substantivos para a elaboração de um texto, no caso um texto instrucional para a fabricação de um disco voador. Chamamos ainda a atenção para o fato de os substantivos que o aluno deve utilizar para completar as instruções estarem contidos dentro de um outro gênero textual, o gênero lista, já que há uma lista de materiais necessários para a confecção de um disco voador e são os substantivos de tal lista que devem completar as instruções. Assim, verificamos que, nesta questão, os autores **partem de um texto para a construção de outro texto**, não trabalhando com o conceito gramatical de modo descontextualizado.

Na página seguinte, os autores encerram a primeira bateria de exercícios trabalhando, mais uma vez, com um gênero textual, desta vez, a adivinha, cuja resposta é sempre um substantivo, como os próprios autores enfatizam:

4. Você é bom em adivinhas? Então tente descobrir as adivinhas a seguir. Dica: a resposta é sempre um substantivo.

a) O que é, o que é,
que se põe à mesa, corta-se e recorta-se,
mas não se come?

c) O que é, o que é,
é feita para andar,
mas não anda?

b) O que é, o que é,
trabalha como relógio,
mas não tem corda nem motor?

(Mário Souto Maior. *O grande livro das adivinhações*. Belo Horizonte: Leitura, 2002.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 92).

Pelo exposto, é possível perceber que os autores ainda se utilizam de muitos exercícios de identificação de elementos gramaticais, no caso de identificação de substantivos, que eram o tópico gramatical do capítulo. Compreendemos que o intuito dos autores seja mostrar exemplos aos alunos, mas sugeriríamos a inserção de mais questões de compreensão e interpretação do texto, até como uma forma de explicar para o aluno como um dado elemento ou estrutura da gramática pode ser usado em função da construção de efeitos de sentido.

Passaremos agora à análise de exercício proposta na obra *Gramática: Teoria e Atividades*, de Maria Aparecida Paschoalin



e Neuza Terezinha Spadoto, que é destinada ao Ensino Fundamental – Anos Finais e se apresenta em um único volume.

Analisaremos os exercícios da última seção do capítulo *Complementos Verbais e Complementos Nominais*, denominada *No texto*:

o texto

Leia o texto a seguir.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Seção IV

DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

- I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II – o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III – a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigobd.asp?item=%201873>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

O texto acima é um dos artigos que compõem a nossa Constituição da República Federativa do Brasil 1988.

Esse artigo é responsável por delimitar e regular todas as ações do Estado.

Ele trata dos objetivos da assistência social oferecida pelo Estado, os quais são apresentados por meio de incisos numerados em algarismos romanos.

Releia e analise o início de cada inciso. Em seguida, repare nas semelhanças entre os períodos. Eles são todos complementos de um único verbo do Art. 203. Identifique esse verbo e informe a sua transitividade.

Transcreva apenas a primeira palavra de cada inciso que representa o núcleo do complemento verbal.

Informe a classe gramatical a que essas palavras pertencem e se são concretas ou abstratas, primitivas ou derivadas.

Cada um desses nomes identificados designa uma ação que tem um alvo.

No primeiro inciso, quais termos se configuram como alvo da ação indicada pelo nome? Qual a classificação sintática desses termos?

Levante uma hipótese. Por que na redação de um texto de lei é preferível o emprego de substantivos ao emprego de verbos?

Fonte: PASCHOALIN; SPADOTO (2014, p. 253)

A seção tem a função de trabalhar o conceito gramatical em estudo com relação à construção do texto. É



importante ressaltar que antes de chegar a esta seção as autoras já cumpriram as etapas de construção do conceito e conceituação, tendo proposto inúmeros exercícios de fixação.

As autoras escolheram agora, para esta seção, um texto em que, tipicamente, aparecem complementos verbais e nominais com o claro intuito de mostrar ao aluno que tais complementos fazem parte da constituição típica de determinados textos.

A primeira questão, mesmo sendo de identificação de um dado termo – no caso, o verbo que conclui o artigo da lei – leva o aluno a perceber que, no texto jurídico, um verbo pode ter vários complementos, distribuídos nos incisos do artigo. Trata-se, portanto, de um exercício produtivo, mas também descritivo, já que requer a identificação de um termo, que é um verbo, e a informação acerca da transitividade de tal verbo.

As questões dois e três se ligam à abordagem descritiva, pois requerem a identificação e a classificação dos complementos verbais, bem como a classe gramatical a que pertencem as palavras nucleares de tais complementos. A questão quatro também se coaduna à abordagem descritiva, porém requer a identificação dos complementos nominais.

A quinta e última questão é de abordagem produtiva do ensino de gramática, pois leva o aluno a refletir sobre o fato de se preferir substantivos a verbos na elaboração de leis.

Percebemos, com este conjunto de exercícios, que as autoras propõem exercícios que, predominantemente, partem da abordagem descritiva para a abordagem produtiva do ensino de gramática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Gramática Reflexiva* demonstrou cumprir os três critérios de análise estabelecidos em nossa metodologia: construção do conceito, conceituação e aplicação do conceito à construção do texto. A obra apresenta, após a conceituação do tópico gramatical em estudo, algumas questões de cunho prescritivo e descritivo, porém ela sempre propõe, também, exercícios produtivos que têm o objetivo de deixar claros para os alunos os usos do conceito gramatical em estudo, além de formas de aplicação de tal conceito ao processo de construção do texto.



A propósito, é intenso o trabalho desta gramática com o texto, que permanece como carro-chefe de todas as listas de exercícios propostas ao longo de seus capítulos.

Com relação à obra *Gramática: Teoria e Atividades*, podemos afirmar que ela também cumpre os critérios de análise por nós estabelecidos na metodologia deste trabalho. A obra apresenta um texto inicial em cada capítulo, antes da conceituação, e se esforça para, através dos exercícios propostos acerca do texto, induzir o aluno à construção do conceito que será estudado; a obra apresenta fartas páginas de conceituação e exercícios de aplicação do conceito; a obra apresenta, ainda, uma seção específica que explora o conceito na construção do texto, além de nas próprias questões de cunho produtivo ser perceptível que as autoras buscam levar o aluno a compreender que o conceito em estudo tem função direta com o processo de produção textual. Podemos afirmar que há, nesta obra, equilíbrio entre as abordagens de ensino de gramática e presença de textos diversificados ao longo dos capítulos.

131

Consideramos, contudo, que as obras poderiam propor mais exercícios de produção e refacção textual, sempre com o intuito de conduzir o aluno a produzir, de fato, textos significativos com base nas estruturas gramaticais que o aluno tenha acabado de aprender. Ressaltamos, ainda, o papel indispensável do professor no processo de condução de um ensino produtivo da gramática. Em muitos exercícios, como foi constatado por nós, os autores partem da abordagem descritiva para, então, atingir a abordagem produtiva, mas enfatizamos que a produtividade não será atingida se não passar pela adequada condução do docente. O professor sempre terá de fazer escolhas perante o material didático que tem em mãos, seja complementando-o ou suprimindo-lhe partes que julgar irrelevantes. Assim, apesar de todo material didático ser repleto de induções metodológicas, sempre caberá ao professor a devida filtragem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

O ENSINO PRODUTIVO DE
GRAMÁTICA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES
Afluentes, UFMA/CCEL, v.6, n.17,
p. 111-133, jan./jun. 2021
ISSN 2525-3441



- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras do caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. M. /VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEM, 1998.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática Reflexiva*. 6º ano. São Paulo: Atual, 2012.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, A.; STREVENS, P. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.
- PASCHOALIN, M. A.; SPADOTO, N. T. *Gramática: teoria e atividades*. São Paulo: FTD, 2014.
- SILVA, R. V. M. e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em 18 de agosto de 2020.

Aprovado em 10 de dezembro de 2020.



PRODUCTIVE GRAMMAR TEACHING: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Abstract: We propose to discuss the teaching of grammar in the current school context, taking in consideration the analysis of exercises in grammar textbooks, under the focus of the language productive teaching approach (HALLIDAY, MCINTOCH, STREVES, 1974). Notwithstanding all the studies undertaken in the initial and continuing training of language teachers concerning linguistic analysis, there is a great difficulty in proposing effectively productive activities related to language teaching, whether we consider the didactic material related to the theme, in which the treatment of the teaching object follows, in general, the prescriptive model, even with the intention of being productive, whether in the methodological choices of the teacher when the grammar is topicalized in the classroom. Thus, we propose reflections on the grammar teaching, in the light of contributions from authors of Applied Linguistics (TRAVAGLIA, 2009; POSSENTI, 1996; GERALDI, 1997; NEVES, 2002). We did the analysis of two grammar exercises groups based on the productive teaching approach, which we understand as something positive to grammar use/teaching, as well as to a formative practice based on student engagement, through which the apprentice participates in the construction of knowledge and acquires skills to put this knowledge to use in social practices (BAKHTIN, 2003).

Keywords: Teaching approaches; Grammar teaching; Portuguese.