



CAROLINE VALERIUS

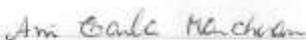
Metodologia da aprendizagem ativa para o "ensino" da ordem dos termos da oração: contribuições da linguística gerativa para a educação básica.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientador prof.ª Dra. Ani Carla Marchesan

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 05/12/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dra. Ani Carla Marchesan (UFFS)


Prof.ª Dra. Aline Gravina (UFFS)


Prof.ª Greici Murrateli Sampaio e
Prof.ª Dra. Claudia Camila Lara (membro suplente UFFS)

Metodologia da aprendizagem ativa para o “ensino” da ordem dos termos da oração: contribuições da linguística gerativa para a educação básica¹

Caroline Valerius²

carolvalerius@hotmail.com

RESUMO: O ensino da gramática tem sido bastante discutido por professores de língua portuguesa e por linguistas, pois o modo como as aulas de português vem sendo ministradas parece não contribuir para o pleno entendimento da estrutura da língua (PILATI, 2016, 2017; QUAREZEMIN, 2016, 2017). Nesse sentido, a inserção da linguística na sala de aula pode contribuir para o entendimento do funcionamento da língua, pois o estudo científico da linguagem possibilita ao aluno ter a oportunidade de estudar/observar a língua em seu uso real. Por isso, este artigo objetiva refletir sobre as contribuições da linguística gerativa para o “ensino” de gramática na Educação Básica e fornecer uma proposta de atividade didática sobre a ordem dos termos da oração para alunos do 1º ano do Ensino Médio. Para tanto, será utilizada a metodologia da aprendizagem ativa, que é uma ferramenta capaz de desenvolver habilidades linguísticas dos alunos, favorecendo a aprendizagem consciente, crítica e mais efetiva da estrutura da língua, sem fugir dos conteúdos gramaticais obrigatórios para os alunos de Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem ativa. Linguística Gerativa. Técnica de Eliciação. Ordem dos Constituintes. Ensino de Gramática.

Introdução

O ensino da gramática é bastante discutido por professores de língua portuguesa e por linguistas (PILATI, 2017; PIRES DE OLIVEIRA, QUAREZEMIN, 2016; VIEIRA, 2016; BRANDÃO, 2016; QUAREZEMIN, 2017), pois o ensino comumente feito, baseado em metalinguagens (memorizar e reconhecer funções sintáticas, identificar classes de palavras, apresentar listas de regras e de exceções etc.), repete-se ao longo da Educação Básica e é pouco desafiador (FERREIRA; VICENTE, 2015). Além disso, conforme Pilati (2017, p.120), parece que, ao concluir a Educação Básica, grande parte dos alunos têm certeza de que “não sabem nada de gramática”.

É preciso tentar desconstruir o senso comum de que gramática é algo complicado, repleta de regras e exceções. Antunes (2003) refere-se ao ensino de

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR *Trabalho de Conclusão de Curso II*. Orientadora Profª Drª Ani Carla Machesan.

² Acadêmica da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó.

gramática como descontextualizado, fragmentado, pois, por exemplo, se elaboram orações apenas para serem utilizadas em lições, para virar exercício. “Uma gramática das excentricidades, de pontos de vista refinados, mas muitas vezes, inconscientes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios de gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p.31). Esse fato também é apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), cujo texto afirma que é necessária uma reformulação no ensino desse conteúdo, principalmente ao fato de que o professor precisa considerar os conhecimentos que o aluno já possui (BRASIL, 1997, p. 31).

Nessa perspectiva, Pilati (2017, p.15) frisa que “[...] o ensino de gramática, da forma como vem sendo praticado, não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística”. Diante dessa problemática, segundo ela, devemos refletir sobre outras maneiras, outras metodologias, de “ensinar”³ à gramática da língua portuguesa nas escolas. Uma possibilidade, que será apresentada neste trabalho, é a partir do estudo científico da língua, por meio da linguística (metodologia da aprendizagem linguística ativa).

Dentre as várias vertentes teóricas da linguística, a da Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1981 e trabalhos posteriores) é a eleita para embasar este trabalho⁴. Ainda que não esteja de forma explícita, “os pressupostos dessa teoria também estão de acordo com as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (VICENTE; PILATI, 2012, p.4). A capacidade inata do aluno (a competência) e a capacidade de produzir um número indefinido de sentenças independentemente de sua escolaridade (a criatividade) são alguns conceitos apresentados nos PCNs e na Teoria Gerativa. Adicionado a isso, não devemos esquecer que o aluno, que tem o Português Brasileiro (PB) como língua materna, ao ir para escola, já tem uma gramática/um conhecimento prévio sobre a sua língua materna.

Para a Teoria Gerativa, por volta dos 3-4 anos (antes mesmo da idade escolar), uma criança (sem problemas cognitivos) já adquiriu – de forma natural e sem traumas – a língua a que está exposta. Por isso, o papel do professor é o de tornar explícito o conhecimento que o aluno já tem da sua língua. Esse é um dos assuntos recorrentes nos

³ Na seção 1.1, explicaremos o uso das aspas em: “ensino” / “ensinar”.

⁴ A escolha pela abordagem formal da gramática “não exclui que a escola promova a valorização da língua em uso, como meio de garantir a identificação do educando com as formas linguísticas a que é exposto (cf. Lobato, 2003; Salles, 2005; Pilati; Vicente, 2011)” (PILATI et al., 2011, p.397).

PCNs, “valorizar o conhecimento prévio do aprendiz, o que promoveria o deslocamento do foco no ‘como se ensina’ para o ‘como se aprende’, com base na hipótese de que o aluno já saberia muita coisa ao chegar à escola.” (VICENTE; PILATI, 2012, p.4).

Diante desse cenário de pesquisas, o objetivo deste trabalho é duplo. Primeiro, discutir sobre a inserção da linguística gerativa no “ensino” de gramática na Educação Básica. E, segundo, a partir da metodologia da aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017), e acreditando que para a produção de um texto coeso e coerente é necessário, dentre outros aspectos, ter consciência de como as palavras são organizadas no PB; apresentar uma proposta de atividade didática voltada para o ensino da ordem dos termos da oração para alunos do 1º ano do Ensino Médio. Importante deixar registrado que essa proposta não leva em conta fatores importantes, como Projeto Político Pedagógico, currículo, características de alunos etc. Por isso, *não* deve ser aplicada *ipsis litteris* em qualquer turma de 1º ano. Trata-se de uma sugestão, um exemplo de aula que deve servir de inspiração, de direcionamento para novas propostas de ensino.

Esperamos que, com a atividade proposta neste estudo, a participação ativa do aluno possa de fato acontecer e ser valorizada no processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao estudo das ordens dos termos da oração.

1 Gramática: uma nova metodologia de ensino

Nesta seção, refletimos sobre os principais aspectos da Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1981 e outros trabalhos) e verificamos como ela pode contribuir para o “ensino” de gramáticas na Educação Básica. Depois disso, apresentamos a metodologia da aprendizagem linguística ativa que vê a gramática como objeto de estudo científico. Usamos, como aporte teórico, as contribuições dos autores que seguem esta linha de pesquisa, como os textos de Pilati (2016, 2017), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Vieira (2016), Brandão (2016), Quarezemin (2017) e Kenedy (2016).

1.1 Teoria gerativa e o “ensino” de gramáticas na Educação Básica

O professor que trabalha com o ensino de língua portuguesa precisa compreender que há pelo menos três noções de gramática: “1) conjunto de regras *que devem ser* seguidas; 2) conjunto de regras *que são* seguidas; 3) conjunto de regras *que o falante domina*.” (POSSENTI, 1996, p.64).

A primeira noção de gramática, externa ao indivíduo, é vista como estática e prescritiva, como um conjunto de regras do “bem falar e do bem escrever” descritas em um livro que se denomina de Gramática Normativa. A segunda noção, *regras que são seguidas*, define as Gramáticas Descritivas. É a gramática “que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas” (POSSENTI, 1996, p.65). Por fim, a terceira noção, a Gramática Internalizada, que é vista como “algo interno e dinâmico, que se relaciona com a criatividade recursiva das línguas naturais e como um conhecimento linguístico inato” (FERREIRA; VICENTE, 2016, p.428). Esta última gramática dialoga com a Teoria Gerativa, pois advoga em favor de haver uma língua inata, adquirida de forma natural (FERREIRA; VICENTE, 2016, p.428).

A Teoria Gerativa se ocupa em estudar a gramática internalizada, a língua implícita, o conhecimento inato do falante. Entende-se, aqui, que o falante é competente em sua língua, entendendo “competência linguística” como o conjunto de regras gramaticais da língua internalizada pelo falante. Essa competência linguística é fruto de uma “faculdade da linguagem” que é a que permite a criança adquirir a língua a qual está exposta, de maneira natural e inconsciente - um instinto: como as aranhas são capazes de produzir teias (propriedade inata, instintiva), o ser humano é capaz de adquirir a língua a que está exposto (PINKER, 2002).

O fato de o aluno já dominar a sua língua materna (a Gramática Internalizada) antes de frequentar o ensino formal (a escola) confere a ele a habilidade de produzir e entender um número indefinido de sentenças: os alunos têm capacidade de utilizar a língua de maneira criativa, produzindo um número indefinido de sentenças, e possuem a capacidade de decodificar infinitos enunciados sem nunca tê-los ouvido antes.

Não só dominam a língua materna. Um aluno de 7-8 anos, por exemplo, sabe caminhar, correr e ir ao banheiro, além de dominar as regras sociais de bom comportamento, de respeito ao próximo etc. Sabendo disso, o professor de educação física, já na primeira aula, poderá propor atividades de corrida, caminhada etc., porque tem consciência de que seu aluno (ainda que de forma inconsciente e sem técnica específica) domina essas atividades (QUAREZEMIN, 2017, p.72). Se o professor de educação física ignorar isso e resolver ensinar o aluno a colocar um pé na frente do outro para poder caminhar ou correr, ou mesmo tentar mostrar/dizer para o aluno que este deve dobrar os joelhos para sentar, estará subestimando os conhecimentos que os

alunos já têm e, por muito menos, será motivo de chacotas (além de desmotivar os alunos na aula).

Esse mesmo raciocínio deve ser feito nas aulas de língua portuguesa. Sabendo que o aluno já tem uma gramática (a internalizada) ao frequentar a escola, o professor deve relativizar o próprio conceito de “ensino”, como apontam Ferreira e Vicente (2016, p.430) a partir dos escritos de Vicente e Pilati (2012, p.4): “Como pode o aluno aprender algo que ele já sabe – isto é, a gramática (conjunto de regras) de sua língua?”. A resposta dada a esse questionamento, pelos autores supracitados, e da qual concordamos, é que “não é papel da escola ‘ensinar’ gramática, mas trazer à consciência do aluno informações que ele já possui sobre sua língua.” (FERREIRA; VICENTE, 2016, p.430), ou seja, sobre a sua gramática internalizada e, sob forma de acréscimo, mostrar outras possibilidades da língua, como as regras normatizadas pela Gramática Normativa para tratar determinados fenômenos.

A utilização das aspas na palavra “ensino” é justamente para apontar que o aluno, ao ir para escola, já possui uma gramática internalizada. A escola, portanto, não vai ensiná-lo a gramática. E sim, externalizar o conhecimento internalizado do aluno. No entanto, é preciso levar em conta que os alunos, muitas vezes, nem imaginam o quanto podem produzir e o quanto sabem a respeito da sua própria língua. Sobre isso, Pilati (2017, p. 65) enfatiza que

O aluno sabe formar orações, mas não tem plena consciência dos mecanismos que usa para tal fim. Trazer à tona e sistematizar tais conhecimentos deveria ser um dos objetivos principais de uma aula de gramática. Seguindo essa premissa, devemos mostrar para os alunos o quanto eles sabem e estimulá-los a tomar consciência de todos os conhecimentos que possuem em relação à formação de orações.

Como por exemplo, os alunos já vêm para a escola sabendo, mesmo que de forma inconsciente, que no PB o sintagma nominal é formado por um artigo antes do nome, como em [a menina]; e não o contrário, como em [*menina a]⁵. Outro conhecimento implícito (ou seja, inato) de um falante de PB é a ordem básica em que os constituintes podem estar dispostos:

- (1) A menina tossiu muito.
 Sujeito verbo Adjunto Adverbial

⁵ Usamos o asterisco para marcar as sentenças impossíveis (agramaticais), aquelas que não são produzidas, em uma determinada língua, que, no nosso caso, é o português brasileiro.

(2) *Tossiu a menina muito.

Uma sentença como (1), na ordem Sujeito+Verbo+Adjunto Adverbial, é possível e recorrente no Português Brasileiro (PB daqui por diante). Por outro lado, a sentença (2), em que sujeito está depois do verbo é agramatical, impossível no PB (marcada com um asterisco). Isso acontece porque o mais comum no PB é a ordem Sujeito+Verbo+Objeto+Adjunto Adverbial (SVOAdj) (PILATI, 2017).

Desta maneira, ao entender a língua como um sistema criativo e inato, as técnicas de aprendizagem por repetição, por memorização e por listagens de regras e de exceções (técnicas centradas no professor) deixam de ter sentido. E a técnica em que o aluno é o protagonista da aula, ou seja, em que ele mesmo crie sua gramática e reflita sobre a língua, passam a ser o foco das aulas de gramática⁶ (técnica centrada no aluno).

Nessa empreitada, o professor de língua portuguesa deve introduzir o conteúdo gramatical de uma maneira mais “consciente, sistemática e crítica” (QUAREZEMIN, 2017, p. 74). Nesse caso, a linguística tem um papel fundamental na sala de aula, pois oportunizar aos alunos o fazer experimentos, o testar sentenças. Assim como é feito nas aulas de física e de química – cujo ensino gira em torno da resolução de problemas; o professor pode, a partir de “problemas linguísticos”, proporcionar aos alunos reflexões sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Dessa forma, a partir da intuição linguística do aluno e da observação consciente de sua própria língua, os problemas podem ser solucionados e/ou evidenciados. Ou seja, o aluno terá a oportunidade de estudar a língua em seu uso real, descobrindo outros jeitos de perceber e de ver a língua de uma maneira mais dinâmica.

Sobre este assunto, Vicente (2012), Pilati (2017) e Quarezemin (2017) afirmam que o ensino da gramática a partir de problemas linguísticos permite ao aluno e ao professor o desenvolvimento do pensamento gramatical e da consciência linguística, que é bem diferente da mera reprodução de regras e esquemas previamente estabelecidos pela convenção da língua portuguesa, as quais limitam o aluno à

⁶ Importante lembrar que a escrita dispõe de um processo diferente da língua e da fala que são adquiridas uma em consequência da outra. Como Pilati (2017, p.78) apresenta, “[...] a escrita [...] é algo formalmente ensinado e não é inato. É importante frisar essa diferença entre a fala e a escrita porque, se a escrita não é algo inato, é algo que deve e pode ser aprendido”. À vista disso, é importante que o aluno saiba utilizar seu conhecimento linguístico, tanto na fala como na escrita. Portanto, devemos ter o cuidado para não interpretar de maneira equivocada a maneira como adquirimos o uso da língua, da fala e da escrita, pois cada um de nós, durante o período de aquisição de língua, possui experiências próprias que jamais serão exatamente iguais a de outro indivíduo.

memorização de conceitos e de metalinguagens que, por si só, não são muito esclarecedores. Ademais, Cruz (2017) pontua que devemos aprimorar o estudo da linguística na sala de aula e “[...] formar críticos e pesquisadores que entendam o que é a linguagem humana e, desse modo, usem-na com propriedade nos diversos contextos”. (CRUZ, 2017, p. 113).

Assim, a partir de experimentos com a língua, o aluno irá estabelecendo as regras da gramática de sua língua (Gramática Internalizada) e, por comparação e/ou por análise, as regras da Gramática Normativa. Ou seja, partindo dos dados para teoria. Por isso, é importante que o professor conheça como a língua funciona,

a linguística vê no profissional de ensino um grande conhecedor da língua e de suas variedades, que incentiva a pesquisa e a pluralização do idioma, sem jamais estigmatizar nenhuma dessas variedades, e sim explicando, estaremos transformando o aluno em um ser consciente de sua própria língua, contribuindo para sua formação enquanto ser linguístico. (CRUZ, 2017, p. 114).

Diante deste cenário, como a Teoria Gerativista pode contribuir para o “ensino” de gramática na Educação Básica? A resposta que vislumbramos para essa questão é que, primeiramente, sejam levados em consideração os pressupostos básicos da Teoria gerativista, como “faculdade da linguagem”, “competência linguística” e “criatividade”. Depois, que não se descarte o conhecimento prévio do aluno, ou seja, que se parta desse conhecimento nas aulas de língua portuguesa, como já está previsto nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 18): “O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno”. Ou seja, as aulas devem partir das gramáticas que o aluno conhece (a internalizada e a descritiva) para a gramática que ele não domina (a normativa).

O objetivo é que o aluno se torne um participante ativo da aprendizagem, tenha curiosidade em estudar sua própria língua. Ao professor cabe instigar e mostrar ao aluno como ele é capaz de formar sentenças, fazer análises linguísticas e compreender a função de cada elemento que compõe o sistema linguístico. Devemos assim, “torná-los mais conscientes de seu saber linguístico” (PILATI, 2017, p. 88). Nessa perspectiva, o papel do professor é tornar explícito o conhecimento implícito do aluno. Como fazer isso? Pilati (2017) sugere que seja pela metodologia da aprendizagem linguística ativa.

1.2 A metodologia da aprendizagem linguística ativa: a gramática como objeto de estudo científico

A metodologia da aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017, p.114) segue três princípios básicos:

- 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.

Essa metodologia permite que o aluno aprenda, de forma ativa e criativa, os conhecimentos de sua língua (PILATI, 2017). Partindo do pressuposto de que o aluno, ao ir para escola, já possui uma gramática internalizada, como vimos na seção anterior (1.1), o papel da escola passa a ser o de externalizar o conhecimento internalizado do aluno e, a partir disso, desenvolver nele a capacidade de escrita e de oralidade.

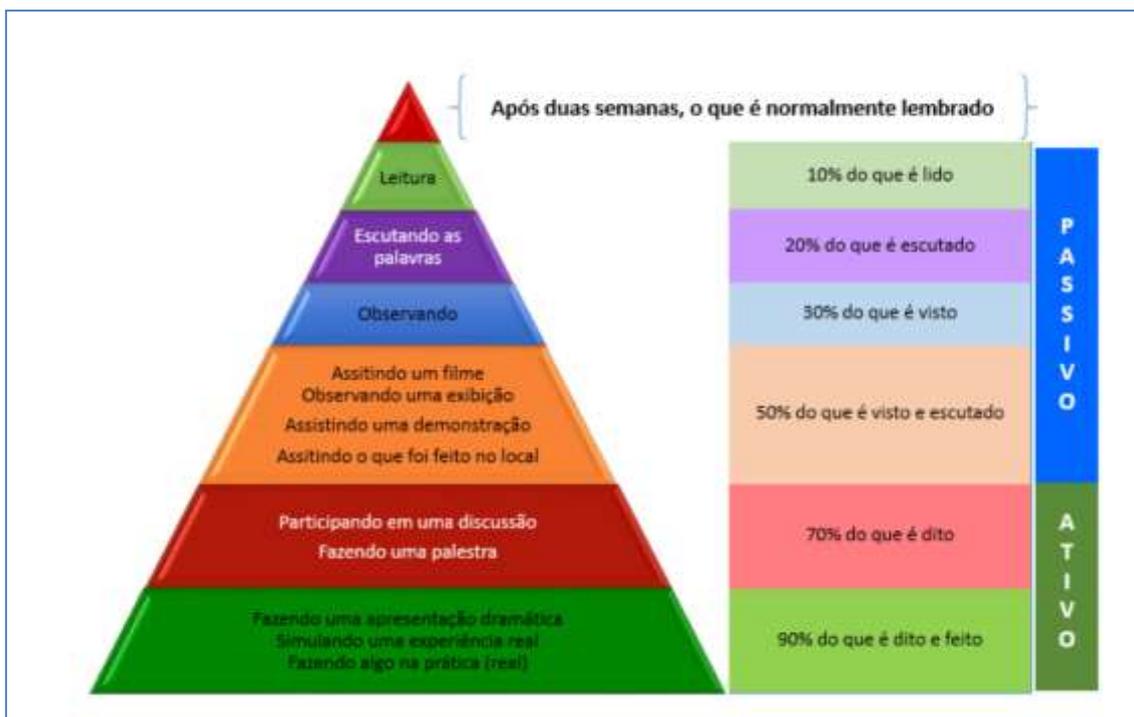
Para tanto, o professor deve desenvolver o conhecimento dos fenômenos estudados, propondo “problemas linguísticos” que proporcionem a reflexão do aluno sobre as possibilidades de sua língua. Dessa forma,

os alunos devem ter contato, nas aulas de gramática, com as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua (os diferentes gêneros), não apenas como espectadores, mas como protagonistas do processo de criação linguística e produção textual, para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas e desenvolver suas habilidades linguísticas. (PILATI; SANDOVAL; ZANDOMÊNICO, 2016, p. 223)

Pilati (2017) lembra que a gramática da língua é um sistema abstrato e, por isso, é difícil para os alunos compreendê-la. Nesse sentido, ela lembra (comunicação verbal⁷) a importância de o educador utilizar recursos que envolvam todos os sentidos do aluno para, assim, alcançar uma aprendizagem ativa e efetiva. A pirâmide do conhecimento, ou cone da aprendizagem, de Edgar Dale (1969 apud OLIANI et al., 2015), Figura 1, confirma esse fato ao mostrar que, após duas semanas, o aluno lembra: 10% do que leu; 20% do que ouviu; 30% do que viu; 50% do que viu e ouviu; 70% do que disse em uma conversa e/ou debate e 90% do que é dito e feito, ou seja, fazendo algo na prática.

Figura 1: Pirâmide do conhecimento ou cone da aprendizagem

⁷ Em minicurso intitulado: “Teoria Linguística, Ciências Cognitivas e Aulas de Gramática”, realizado nos dias 25 e 26 de outubro de 2018, na UFFS-Chapecó.



Fonte: Edgar Dale (1969 apud OLIANI et al., 2015, p.9)

Pela figura acima, observamos que a maior retenção do conhecimento ocorre quando o aluno participa das atividades, ou seja, quando é ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, sabendo que o aluno, ao participar de forma ativa e interativa, compreende e aprende muito mais (cf. Figura 1) e sabendo que a gramática é um sistema abstrato, Pilati (2017) propõe que o professor de língua portuguesa utilize materiais concretos (inclusive recicláveis, como se verá na próxima seção deste texto) e proponha atividades dinâmicas, interativas e ativas para, assim, desenvolver a habilidade metacognitiva do aluno, promovendo a sua aprendizagem ativa.

Quando falamos em desenvolver a habilidade metacognitiva, ou seja, tornar o aluno um protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, referimo-nos ao fato de que o professor passará a assumir o papel de mediador no processo de aprendizagem. E o aluno, desta maneira, será guiado/orientado pelo professor. Vicente e Pilati (2012) chamam este processo de “eliciação”: o professor utilizará a técnica da eliciação para promover a aprendizagem ativa, a fim de “extrair dos alunos informações previamente conhecidas por eles” (VICENTE; PILATI, 2012, p. 11). Por sua vez, as aulas de língua portuguesa deixam de ser atividades de exposição de conteúdo (de regras e de memorizações) para contar com a participação ativa e consciente do estudante.

Portanto, sugerimos que o professor assuma o papel de agente eliciador e que assim, possa trazer à consciência do aluno as informações prévias que ele já possui de

sua língua, como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita. Resgatando o escrito por Ferreira e Vicente (2016, p.434)

Desse modo, elencamos argumentos suficientes que justificam a mudança de postura na maneira de se “ensinar” língua materna (o “como” dos PCNs). O professor, agente eliciador, pode e deve levar ao aluno a formular hipóteses e a construir representações científicas de sua língua, com base na intuição linguística dos estudantes.

Para reforçar ainda mais o conhecimento dos alunos, acrescentamos, à proposta da metodologia da aprendizagem linguística ativa, de Pilati (2017) – que propõe o uso de materiais concretos nas aulas de língua portuguesa; o uso das novas tecnologias. Como estamos na era digital, podemos trabalhar com jogos em celular (ou com outras tecnologias), que são interativos e auxiliam no desenvolvimento criativo e efetivo do aluno, sendo estes importantes instrumentos de aprendizado ativo.⁸

O campo que une educação e tecnologia representa um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas pedagógicas de formação de indivíduos. E a constituição desse campo é notoriamente uma tarefa complexa que pressupõe do professor o reconhecimento das novas tecnologias como outro lugar de saber que também forma, condiciona e influencia o processo de formação (DA SILVA, 2012, p.14).

Diante do que foi exposto aqui, nosso próximo passo para o desenvolvimento desse artigo é elaborar atividades práticas sobre ensino da ordem dos constituintes, utilizando a abordagem teórica e os conceitos apresentados neste referencial teórico.

Para a elaboração dessas atividades, seguiremos os passos estabelecidos por Pilati (2017, p.118-119) para termos uma aprendizagem ativa, a saber:

1. Avaliação do conhecimento prévio dos alunos;
2. Experiências Linguísticas;
3. Reflexões linguísticas;
4. Organização das ideias;
5. Apresentação das ideias;
6. Aplicação dos conhecimentos em textos.

2 Ordem dos termos da oração: uma proposta para promover a competência linguística do aluno

⁸ A ideia de utilizar um jogo de celular para o ensino de gramática surgiu em uma orientação junto à professora Morgana Fabiola Cambrussi.

Nesta seção, apresentamos uma sugestão para o trabalho com alguns aspectos da ordem dos termos da oração. As atividades foram elaboradas para uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Por isso, partimos do pressuposto de que o aluno já tenha conhecimento dos termos gramaticais: sujeito, verbo, objeto, adjunto adverbial etc. Além disso, não objetivamos fazer uma descrição detalhada e exaustiva de todas as possibilidades de ordem dos termos da oração no PB. Ao invés disso, interessa-nos apresentar algumas possibilidades que podem ser exploradas em sala de aula, utilizando os seis passos da metodologia da aprendizagem linguística ativa, de Pilati (2017, p.118-119), apresentados anteriormente.

O objetivo da sequência de atividades apresentada é conscientizar os alunos de que a ordem dos termos da oração, em PB, não é aleatória. Os alunos serão instigados a manipular a estrutura sintática de orações para, assim, ter “consciência acerca de seus conhecimentos linguísticos e das possibilidades de sua língua.” (PILATI, 2017, p.124).

Saber a ordem dos termos da oração é importante para definir questões importantes ao que se trata da estrutura da língua. Precisamos da ordem para dar sentido às orações, para que possamos compreender e montar sentenças e textos. Para representar a importância da ordem, vejamos estes exemplos:

- (3) a. Ana ama Pedro
b. Pedro ama Ana

As orações em (3a) e (3b) são formadas pelas mesmas palavras, porém o que define o sentido de cada um é a ordem. A ordem, também serve para dar ênfase ou determinar uma palavra. Nas manchetes de jornais, por exemplo, coloca-se por primeiro a palavra e/ou expressão que se quer evidenciar. Se queremos evidenciar o sujeito, por exemplo, devemos trazê-lo para o início da sentença para que assim, ganhe maior destaque: :

- (4) a. **Escola X** recebe doação da prefeitura de Chapecó.
b. **Prefeitura de Chapecó** faz doação à escola X.

Em (4a), a ênfase é ao termo [escola], que é quem recebeu a doação, que está no início da sentença. E, em (4b), o termo destacado é [prefeitura], quem fez a doação, que foi transformado em sujeito para ser colocado no início da sentença. A ordem também é

importante para sabermos utilizar os sinais de pontuação, pois sabendo qual é a ordem direta do PB (sujeito, verbo, objeto, adjunto adverbial), o aluno compreenderá que mudanças nessa ordem pressupõem, normalmente, uso de pontuação. Assim, por exemplo, o aluno compreenderá que a vírgula não deve ser usada entre o predicador e seus “argumentos” (os objetos) ou entre o sujeito e o predicado (verbo e objetos).

2.1 Avaliação do conhecimento prévio dos alunos

De acordo com o primeiro passo da técnica da eliciação (PILATI, 2017), a avaliação do conhecimento prévio dos alunos deve ser feita no início da aula, oralmente, através de perguntas colocadas no quadro, ou por escrito, pela aplicação de teste diagnóstico. O objetivo é identificar o que o aluno já sabe sobre a ordem dos termos da oração, servir como parâmetro de comparação com o que será aprendido durante a aula e instigar, no aluno, o prazer pela observação de sua língua materna. No quadro 1, abaixo, apresentamos uma sugestão de como avaliar o conhecimento prévio dos alunos, fazendo-os refletir sobre a própria língua:

Quadro 1: Atividade de avaliação do conhecimento prévio

<p>Propomos que as seguintes perguntas sejam feitas aos alunos:</p> <p>(5) a. Como as orações são construídas em PB?</p> <p>b. Será que há uma ordem em que os termos da oração estão dispostos?</p> <p>c. O que a sua intuição gramatical tem a nos dizer sobre isso?</p> <p>d. O que vocês acham da construção abaixo:</p> <p style="text-align: center;">*Vermelho Fugiu lobo do Chapeuzinho.</p> <p>e. Como vocês organizariam a oração acima para que ela fosse aceitável?</p>
--

É importante lembrar (cf. seção 1.1) que o falante tem uma língua internalizada (a Gramática Internalizada) e, portanto, sabe, ainda que intuitivamente, quando uma oração está mal organizada, sem a interpretação adequada. Ele também sabe reorganizá-la de maneira adequada. Neste caso, de acordo com Pilati (2017, p. 88), podem-se trabalhar distintos temas de língua portuguesa a partir da intuição e da competência linguística do aluno, tornando-o mais ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação Básica, as funções sintáticas, por exemplo, estão presentes nas aulas de língua portuguesa, pois são conteúdos programáticos. No entanto, será que os alunos estão, de fato, compreendendo o porquê disso? Por que devemos separar cada “pedaço” da oração em uma função sintática? O que mais se sucede em sala de aula, segundo Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), é que o professor, ao realizar as atividades de aula, apresenta as definições de sujeito, objeto etc. da Gramática Normativa que estão no livro didático e, desta forma, como atividade, os alunos devem “procurar” no texto as referidas funções sintáticas. Em momento algum, há uma conversa inicial ou questões para serem refletidas entre professor e aluno sobre isso.

Ao contrário dessa lógica, ao iniciarmos a aula com perguntas, como as do quadro 1, acima, podemos, de fato, trazer a consciência do aluno que ele sabe a gramática da sua língua materna e, a partir disso, introduzir as regras da Gramática Normativa e a metalinguagem. Assim sendo, passamos para a próxima etapa desta atividade: *as experiências e reflexões linguísticas*.

2.2 Experiências de descoberta e de reflexão linguística

Nessa etapa, o professor deve selecionar um conjunto de dados (que podem ser orações ou textos) que seja suficiente para o aluno observar e refletir sobre o funcionamento da sua língua⁹. Esta etapa objetiva:

levar os alunos a perceberem aspectos relevantes do sistema linguístico, a olharem a língua fazendo um “raio-x” de sua estrutura sintática. Esta atividade também se baseia nos pressupostos gerativistas de formação de orações [...] utilizando tabelas sintáticas. Essas tabelas têm o objetivo de desenvolver a consciência sintática dos alunos por meio da representação concreta e visual de estruturas básicas da sintaxe do português. De uma forma simplificada, são apresentados diversos conceitos sintáticos, tais como: tipos de predicados (verbais e nominais), número de argumentos selecionados pelo verbo, ordem direta do português, diferenças entre complementos verbais e adjuntos (PILATI, 2017).

Para tanto, o seguinte conjunto de orações pode ser utilizado:

Quadro 2: Experiências de descoberta e de reflexão linguística

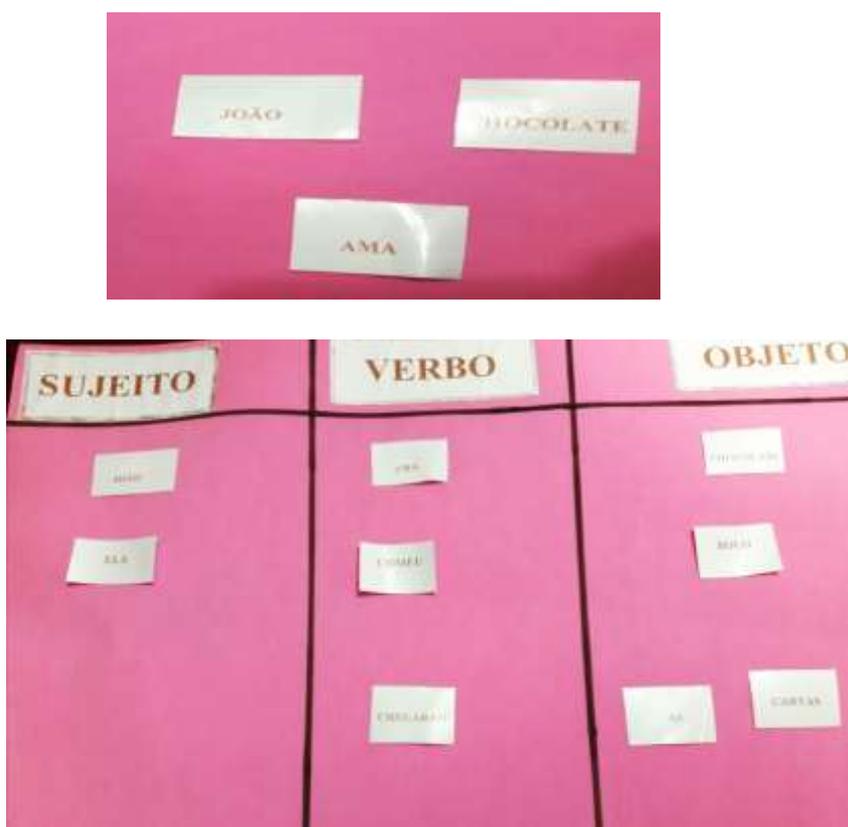
(6)

- a. Fugiu do lobo **Chapeuzinho Vermelho**;
- b. **Chapeuzinho Vermelho** fugiu do lobo;
- c. Do lobo, **Chapeuzinho Vermelho** fugiu.

⁹ Utilizaremos como base para esta atividade, exemplos de oficinas produzidas por Pilati (2017).

A partir desses dados, o professor deve orientar os alunos a observarem que há conjuntos de palavras que estão sempre juntas. Nas sentenças em (6), seriam: [do lobo] e [Chapeuzinho Vermelho]. Para tanto, o professor pode mostrar, primeiro, apenas (6a) e solicitar que os alunos manipulem as palavras, alterando a ordem delas. Isso pode ser feito com recortes de papel, conforme a figura 2, ou com a escrita dos termos da oração em diferentes ordens no quadro:

Figura 2: Jogos com Materiais Concretos



No momento em que o professor percebe que os alunos entenderam que há sequências de palavras que devem permanecer juntas nas diversas ordenações das orações, ele pode introduzir uma metalinguagem: “a esse grupo de palavras que está sempre junto damos o nome de **constituente**.” (PILATI, 2017, p.125, grifo nosso)¹⁰.

Uma sentença com constituintes maiores e menores poderá ser mostrada aos alunos para que eles identifiquem as possíveis ordens dos constituintes. Essa será uma forma de instigar a reflexão dos alunos (o testar ordens):

¹⁰ Apesar de ser um conceito da linguística, a noção de constituinte será importante para o estudo da ordem; para o estudo da pontuação; para o estudo da concordância etc.

Quadro 3:

(7)

- a. A menina fugiu do lobo.
- b. Chapeuzinho Vermelho fugiu do lobo.
- c. A menina chamada Chapeuzinho Vermelho fugiu do lobo.
- d. A menina que usava um capuz vermelho fugiu do lobo.

(8)

- a. Chapeuzinho Vermelho encontrou o lobo.
- b. Chapeuzinho Vermelho encontrou o lobo mau.
- c. Chapeuzinho Vermelho encontrou o lobo que estava faminto.

Os testes de clivagem e de pronominalização, da Teoria Gerativa, poderão ser apresentados pelos professores para que os alunos entendam a organização dos termos de uma oração. Utilizando os testes da clivagem e/ou da pronominalização os alunos poderão separar, com segurança, uma sequência de palavras, o constituinte. O teste de clivagem segue estes passos:

- i. Usar o verbo **ser** no mesmo tempo do verbo da oração que queremos clivar;
- ii. Colocar a sequência de palavras que queremos testar;
- iii. Colocar um **que** e, então, o resto da oração, mantendo a ordem e colocando um tracinho no lugar de onde retiramos o constituinte clivado.

Na sentença (7d), por exemplo, através do teste da clivagem, verificamos que [A menina que usava um capuz vermelho] é um constituinte só, apesar da sua extensão, já que a tentativa de clivar apenas [a menina] não gerou uma sentença gramatical:

- (9) a. ***Foi** [a menina] **que** que usava um capuz vermelho fugiu do lobo.
- b. **Foi** [a menina que usava um capuz vermelho] **que** fugiu do lobo.

Outro teste que pode ser apresentado aos alunos é o da pronominalização que é a substituição de um constituinte por um pronome pessoal (RAPOSO, 1979; PILATI, 2017, p.126). Nas sentenças em (7), [A menina], [Chapeuzinho Vermelho], [A menina chamada Chapeuzinho Vermelho] e [A menina que usava capuz vermelho] são um constituinte só. Veja que não importa a extensão, em todos os casos mencionados, o constituinte é o sujeito da oração e pode ser substituído pelo pronome [Ela]. Da mesma

forma, [o lobo], [o lobo mau] e [o lobo que estava faminto] podem ser substituídos pelo pronome [ele] e, portanto, são constituintes¹¹.

Após entender o teste da clivagem e da pronominalização, o aluno terá entendido que há sequências de palavras que precisam estar juntas: são os constituintes. Então, ele poderá manipular esses constituintes para identificar quais são as ordens possíveis desses constituintes no PB.

O professor deve levar o aluno a perceber que, em relação à ordem dos constituintes da oração, há uma **Regra Geral**, ordem direta ou ordem Canônica que, no PB, é representada por SVO (*Sujeito, Verbo e Objeto*) ou SV_{LP} (*Sujeito, Verbo de ligação e Predicativo*):

- (10) a. [_S Chapeuzinho Vermelho] [_V fugiu] [_O do lobo].
 b. [_S Chapeuzinho Vermelho] [_{VL} estava] [_P com medo].

Porém, como Ferrarezi (2012) aponta, as sentenças podem ser representadas também por um *verbo* antes do *sujeito*:

- (11) a. [_S Os doces] [_V chegaram].
 b. [_V Chegaram] [_S os doces].

No entanto, essa alternância SV / VS nem sempre é possível:

- (12) a. [_S Chapeuzinho Vermelho] [_V gritou].
 b. *[_V Gritou] [_S Chapeuzinho Vermelho].

Estudos em linguística gerativa (NASCIMENTO, 2002; RAPOSO, 1979) evidenciam que os verbos chamados de intransitivos (aqueles que têm um argumento) pela Gramática Normativa se dividem em duas classes: a dos inergativos (intransitivos verdadeiros), do tipo de *gritar*, que não permite inversão SV / VS, e a dos inacusativos, do tipo de *chegar*, que permite inversão SV / VS¹².

¹¹ O leitor poderá fazer o teste da clivagem e da pronominalização em todas as sentenças para identificar os constituintes. Aqui, por questões de espaço, nos limitamos a mostrar alguns exemplos.

¹² Não é o foco do trabalho explicar a distinção: verbos inergativos *versus* verbos inacusativos, apesar de isso ser muito importante para o desenvolvimento da aula. Por isso, remetemos o leitor aos textos de Nascimento (2002) e Raposo (1979) para compreender essa distinção tão cara à Teoria Gerativa.

Já os verbos de dois ou três argumentos, segundo a gramática de Perini (2005), normalmente, permitem alteração da ordem dos constituintes:

- (13) a. [S Chapeuzinho Vermelho] [V trouxe] [O -nos] [O uma cesta de doces].
 b. [O Uma sexta de doces] [O nos] [V trouxe] [S Chapeuzinho Vermelho].
- (14) a. [S O caçador] [V matou] [O o lobo] [AdjAdv. na floresta].
 b. [AdjAdv. Na floresta], [S o caçador] [V matou] [O o lobo].
 c. [S O caçador], [AdjAdv. na floresta], [V matou] [O o lobo].
 d. [S O caçador] [V matou], [AdjAdv. na floresta], [O o lobo].

Esses são alguns exemplos, o professor, junto com os alunos poderá explorar diversas orações, preferencialmente extraídas de textos, e solicitar que os alunos testem as possibilidades de alternância de ordem. Uma experiência de manipulação da língua que pode ser significativa para o aluno.

2.3 Organização e apresentação das ideias

Após entender os testes da clivagem e da pronominalização, o professor pode apresentar uma atividade em que os alunos manipulem materiais concretos para organizarem as orações na ordem direta do PB. Para tanto, o professor pode fazer um quadro, utilizando materiais recicláveis como cartolinas, caixas de papelão etc. em que constem os seguintes dados:

Sujeito	Verbo	Objeto	Adj.Adv.

Sujeito	Verbo de ligação	Predicativo	Adjunto Adv.

O professor pode utilizar um texto autêntico (um livro, um poema, uma letra de música etc.), imprimi-lo, recortar as palavras e solicitar aos alunos que, após identificarem os constituintes (fazendo os testes da clivagem e/ou pronominalização),

colem-nos nas tabelas sintáticas acima, que está organizada em SVO (sujeito, verbo e objeto) e SV_LP (sujeito, verbo de ligação, predicativo). Ao fazer isso, os alunos estarão manipulando materiais concretos, o que promove uma aprendizagem mais ativa e criativa, conforme mostrado na Pirâmide do Conhecimento (DALE, 1969 apud OLIANI et al., 2015).

A opção, aqui, foi utilizar um trecho do poema *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque (1970), que é uma releitura do conto clássico, *Chapeuzinho vermelho*:

Chapeuzinho Amarelo

Poema de Chico Buarque

- 1 Era a Chapeuzinho Amarelo
- 2 Amarelada de medo
- 3 Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
- 4 Já não ria
- 5 Em festa, não aparecia
- 6 Não subia escada, nem descia
- 7 Não estava resfriada, mas tossia
- 8 Ouvia conto de fada, e estremecia
- 9 Não brincava mais de nada, nem de amarelinha
- 10 Tinha medo de trovão
- 11 Minhoca, pra ela, era cobra
- 12 E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra
- 13 Não ia pra fora pra não se sujar
- 14 Não tomava sopa pra não ensopar
- 15 Não tomava banho pra não descolar
- 16 Não falava nada pra não engasgar
- 17 Não ficava em pé com medo de cair
- 18 Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo
- 19 Era a Chapeuzinho Amarelo...



Quadro 4:

<i>Linhas</i>	<i>Sujeito</i>	<i>Verbo</i>	<i>Objeto</i>	<i>Adj. Adverbial</i>
3	Aquela Chapeuzinho	Tinha	medo de tudo.	
4	(Ela)	<u>já não</u> ria		
5	(Ela)	<u>não</u> aparecia		em festa
6	(Ela)	<u>não</u> subia	escada	
6	(Ela)	<u>nem</u> descia	(escada)	
7	(Ela)	Tossia		
8	(Ela)	Ouvia	conto de fada	
8	(Ela)	Estremecia		
9	(Ela)	<u>não</u> brincava		mais de nada
9	(Ela)	<u>nem</u> (brincava)		de amarelinha
10	(Ela)	Tinha	medo de trovão	

12	(Ela)	<u>nunca</u> apanhava	sol	
12	(Ela)	Tinha	medo da sombra	
13	(Ela)	<u>não</u> ia	pra fora	para não se sujar
14	(Ela)	<u>não</u> tomava	sopa	para não ensopar
15	(Ela)	<u>não</u> tomava	banho	para não descolar
16	(Ela)	<u>não</u> falava		nada para não engasgar
17	(Ela)	<u>não</u> ficava	em pé	para não cair

<i>Linhas</i>	<i>Sujeito</i>	<i>Verbo de ligação</i>	<i>Predicativo</i>	<i>Adj. Adverbial</i>
1-2	A Chapeuzinho Amarelo	Era	amarelada de medo	
7	(Ela)	<u>não</u> estava	resfriada	
11	Minhoca	Era	cobra	para ela
18	(Ela)	Vivia	parada, deitada sem dormir	com medo de pesadelo
19	A Chapeuzinho Amarelo	era	...	

Importante mencionar que, na tabela acima, optamos por colocar os advérbios de negação (não, nada, nem) junto ao verbo. Estamos considerando esses advérbios como clíticos, assim como advoga Miotto (1992 apud NAMIUTI, 2008, p.210-211):

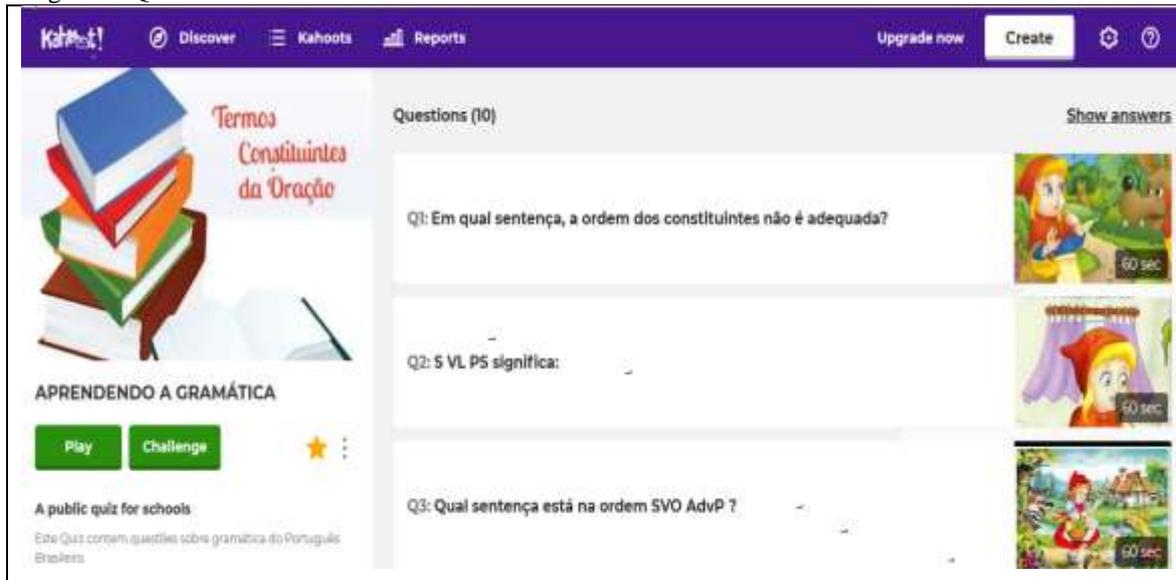
o autor [Miotto, 1992] ressalva o fato de que, do ponto de vista fonológico [não-verbo], o ‘não’ é átono e tem grau de tonicidade de uma sílaba pré-tônica. Com base nesse ponto de vista ‘não’ poderia ser considerado um clítico. [...] Do ponto de vista sintático, o caráter de clítico pode ser sustentado com base em sua incorporação ao verbo.

Na aula, o professor não precisará entrar nesse detalhe terminológico com os alunos. Dirá, apenas, que os advérbios de negação, sublinhados na tabela, (que sempre exercem a função sintática de adjunto adverbial) serão colocados junto ao verbo, na tabela, porque é a ordem mais comum do PB: negação+verbo. Além disso, colocamos entre parênteses os constituintes que estão ocultos para o melhor entendimento da oração.

Em seguida, os alunos irão participar de um desafio, utilizando jogos de celular. Com o desejo de promover um ensino significativo, apresentamos 2 jogos de celular, no qual os alunos são participantes ativos no processo de aprendizagem do ensino da gramática. Trata-se de um jogo online, chamado Kahoot: <<https://create.kahoot.it/>>

Neste site, qualquer um pode criar sua própria conta e criar seus próprios kahoots, ou seja, seus próprios jogos. Dentre as opções disponibilizadas pelo Kahoot, criamos um QUIZ (questionário) e um JUMBLE (ordem e desordem) como atividade didática:

Figura 3: Quiz



Fonte: < <https://create.kahoot.it/>>

Para o QUIZ, elaboramos 10 questões (conforme quadro 5, abaixo):

Quadro 5: 10 questões elaboradas para o QUIZ.

1. Em qual sentença, a ordem dos constituintes não é adequada?

- a) Fugiu do lobo Chapeuzinho Vermelho.
- b) Vermelho Fugiu lobo do Chapeuzinho.
- c) Do lobo, Chapeuzinho Vermelho fugiu.
- d) Chapeuzinho Vermelho fugiu do lobo.

2) Qual sentença está na ordem SVO AdvP ?

- a) Chapeuzinho Vermelho encontrou o lobo na casa de sua avó.
- b) Na casa de sua avó, Chapeuzinho Vermelho encontrou o lobo.
- c) Chapeuzinho Vermelho encontrou, na casa de sua avó, o lobo.
- d) O lobo, Chapeuzinho Vermelho encontrou na casa de sua avó.

3) Em qual sentença abaixo o sujeito (S) está oculto?

- a) Chapeuzinho quer saber notícias de sua avozinha.
- b) Contaram-lhe que a avozinha está doente.
- c) Estava, a Chapeuzinho Vermelho, preocupada com sua avozinha.
- d) Morava, em outra aldeia, a vovozinha.

4) S VL PS significa:

- a) Substantivo, Verbo de ligação, predicativo simples
- b) Substantivo, Verbo, predicativo do sujeito
- c) Sujeito, Verbo de ligação, predicativo do sujeito
- d) Sujeito, Verbo, preposição simples

5) Em qual das alternativas o Sujeito não está devidamente em LETRAS MAIÚSCULAS?

- a) A MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO fugiu do lobo.
- b) A MENINA que usava capuz vermelho fugiu do lobo.
- c) Apavorada estava CHAPEUZINHO VERMELHO.

d) CHAPEUZINHO VERMELHO disse que usava capuz vermelho.

6) Coloque a sentença “Chapeuzinho encontrou o lobo no bosque” na ordem Adj.Ad. SVO.

- a) No bosque, encontrou o lobo Chapeuzinho.
- b) O lobo, Chapeuzinho encontrou no bosque.
- c) O lobo no bosque, Chapeuzinho encontrou.
- d) No bosque, Chapeuzinho encontrou o lobo.

7) Todas as sentenças estão na ordem S VL PS, exceto:

- a) Chapeuzinho estava apavorada.
- b) A vovozinha estava resfriada.
- c) O caçador permaneceu atento.
- d) O lobo tinha fome.

8) Em qual sentença, o constituinte em LETRAS MAIÚSCULAS é o Adjunto Adverbial?

- a) Chapeuzinho disse QUE ESTAVA INDO PARA A CASA DA VOVOZINHA.
- b) Chapeuzinho gostou DO QUE O CAÇADOR FEZ.
- c) Chapeuzinho comeu O QUE ESTAVA NA MESA.
- d) Chapeuzinho desmaiou QUANDO VIU O LOBO.

9) Em qual sentença, o constituinte em LETRAS MAIÚSCULAS é o Objeto?

- a) Como você tem os braços compridos, MINHA AVOZINHA!
- b) É para TE abraçar com força, minha netinha!
- c) Como VOCÊ tem as orelhas grandes, minha avozinha!
- d) É para te ouvir MELHOR, minha netinha!

10) Em qual das alternativas, os termos em LETRAS MAIÚSCULAS formam um constituinte?

- a) CHAPEUZINHO Vermelho FOI depressa buscar umas pedras.
- b) COM AS PEDRAS, o caçador encheu A BARRIGA DO LOBO.
- c) Quando o lobo acordou, quis FUGIR DA CAMA.
- d) O LOBO CAIU NO CHÃO com toda a força e morreu .

Estas atividades têm por objetivo instigar os alunos a estudarem a ordem das palavras de uma maneira mais descontraída, interativa e dinâmica, buscando uma retenção do conhecimento (cf. cone da aprendizagem) mais efetiva e significativa. A atividade pode ser feita em grupos ou individual e poderá ter, como resultado final, um prêmio de bônus. Para o grupo que perder a atividade, o ônus será apresentar (com a ajuda da turma) as principais ideias aprendidas sobre a ordem dos constituintes. Como por exemplo, qual é a ordem direta do PB?

O jogo funciona desta forma: o professor projeta o Kahoot no quadro (com uso de um computador e de um aparelho data show). Os alunos, então, devem digitar no celular o site <<https://create.kahoot.it/>> e clicar em <Join a quiz>. Nesse momento, aparecerá, na tela do celular uma caixa para digitar o <PIN>, que é um número que estará projetado no data show (Figura 4). Após digitado o PIN, é solicitado que o aluno coloque um <Nickname> que será o nome do jogador (Figura 5).

Figura 4: Como entrar no jogo pelo celular

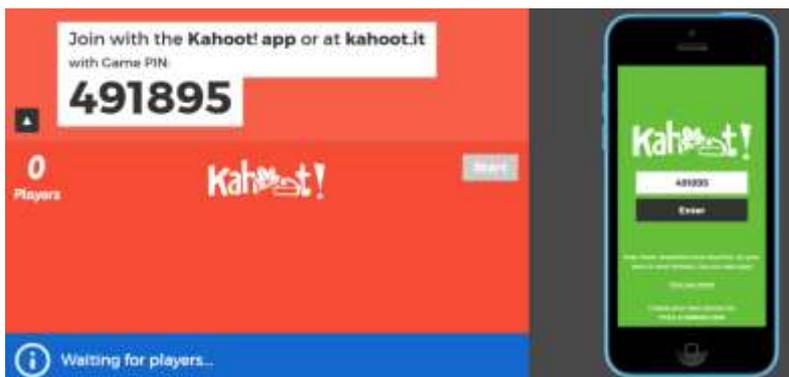
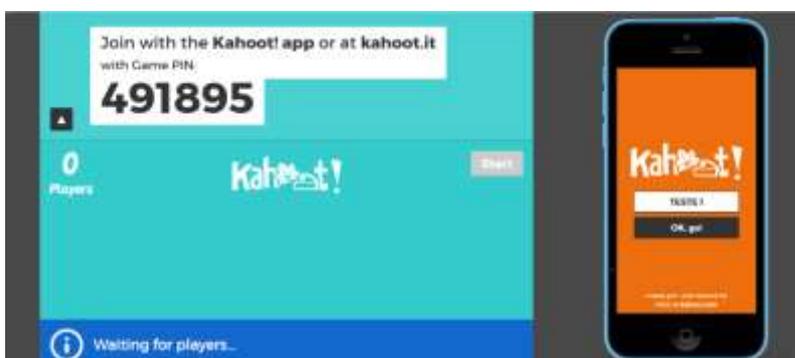


Figura 5: Inserção do nickname “Teste 1”



Após todos os alunos estarem logados (em grupo ou individualmente), o professor dará início ao QUIZ elaborado previamente. Os alunos, então, terão alguns segundos (o site permite que o professor defina quanto tempo cada questão ficará disponível ao aluno) para ler a questão no data show e respondê-la pelo celular (Figura 6):

Figura 6: Jogo e execução no data show (à esquerda) e no celular (à direita)



Quando todos os alunos responderem a questão, o site (projetado no data show) mostrará os nomes dos alunos que acertaram a questão (Figura 7). Ao final, o site projeta um *ranking* dos que mais acertaram (Figura 8).

Figura 7: alunos que acertaram a questão.



Figura 8: *hanking* dos que mais acertaram¹³:



Esse QUIZ está intitulado como **Aprendendo a Gramática** e pode se acessado por qualquer professor no link <https://create.kahoot.it/details/aprendendo-a-gramatica/b7c4836e-e987-43ad-8b49-5c31283571c8> ou digitando o título “Aprendendo a gramática” no menu de busca do site.

Além do QUIZ, elaboramos um JUMBLE, intitulado como **Tudo em Ordem**, em que colocamos vários constituintes em desordem para que os alunos os organizem nas ordens solicitadas em cada enunciado. O procedimento de login, PIN, nickname é o mesmo apresentado anteriormente. O que muda, aqui, é a forma de resposta: o aluno precisa clicar em cada constituinte e arrastá-lo para o lugar correto na frase (Figura 10). Essa atividade também está *online*, disponível para qualquer pessoa, no link: <https://create.kahoot.it/details/tudo-em-ordem/4e5d72d0-b7af-41e2-b687-f8d2f9bdd732> ou digitando o título “Tudo em Ordem” no menu de busca do Kahoot.

¹³ Fizemos o teste com apenas um jogador. Por isso, aparece apenas um nome no hanking.

Figura 9: Jumble



Figura 10: jogo e execução no data show (à esquerda) e no celular (à direita)



Quadro 6: As questões elaboradas para o JUMBLE foram:

1) Organize a sentença em ordem Sujeito+Verbo+Objeto+AdjAdv			
ontem	eu	Tive	medo do Lobo!
2) Organize a sentença em ordem Verbo+Sujeito+AdjAdv			
de manhã	chegou	a cesta de doces	ontem
3) O que compõe a Ordem Direta de uma oração			
sujeito	objeto	verbo	Adjunto adverbial
4) Coloque a sentença na ordem Adj.Ad.+Sujeito+Verbo+Objeto.			
matou	na floresta	o caçador	o lobo
5) Coloque a sentença em ordem S V I P			
amarelada	a Chapeuzinho Amarelo	era	de medo
6) Coloque a sentença na ordem Adjunto adverbial+Sujeito+Verbo+Objeto			
Chapeuzinho	o que estava na mesa	comeu	ontem

7) Coloque a sentença abaixo na ordem Verbo de ligação+Sujeito+Adjunto Adverbial+Predicativo do sujeito

resfriada	estava	a vovozinha	muito
-----------	--------	-------------	-------

8) Coloque a sentença na ordem Sujeito+Verbo+Objeto Direto+Objeto Indireto

colocou	Chapeuzinho vermelho	na mesa	a cesta de doces
---------	----------------------	---------	------------------

9) Coloque a sentença abaixo na ordem Objeto+Sujeito+Verbo+AdjAdv.

o lobo	no bosque	encontrou	Chapeuzinho
--------	-----------	-----------	-------------

10) Coloque a sentença abaixo na ordem Sujeito+verbo+Objeto+AdjAdv.

amanhã	o lobo	disse	Que irá para a casa da vovozinha
--------	--------	-------	----------------------------------

2.4 Aplicação dos conhecimentos em textos.

Pilati (2017) lembra que o último passo para uma aprendizagem ativa é aplicar o que foi aprendido em um texto. Assim, o aluno poderá observar o sistema da língua (que é abstrato) em um uso efetivo: no texto. A atividade que propomos aqui é uma atividade em grupos e que deve ser feita extraclasse (“tema de casa”).

O objetivo é apresentar uma atividade de revisão textual para que possa ser usada de maneira que os alunos apliquem seus conhecimentos gramaticais adquiridos ao longo das aulas. Para continuar no tema releitura do conto clássico “Chapeuzinho vermelho”, propomos que os alunos leiam o conto Fita Verde no Cabelo (trecho do conto abaixo), de João Guimarães Rosa e, após a leitura e discussão do texto no grupo, façam a reescrita do texto, colocando-o na ordem direta¹⁴.

Quadro 6: Conto Fita Verde no Cabelo

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá

¹⁴ O professor poderá adaptar essa atividade, dividindo o conto e solicitando que cada grupo faça um trecho do conto.

lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo.

Então, ela, mesma, era quem se dizia:

— Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou.

— “Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?”

— “É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha...”

— a avó ainda gemeu. Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou:

— “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...” Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

Observe que esse texto é repleto de inversões sintáticas e de neologismos. O professor pode, para facilitar, estabelecer que os alunos podem adaptar algumas frases para que fiquem na ordem direta.

3 Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi descrever e apresentar a importância da metodologia da aprendizagem linguística ativa para o “ensino” da ordem dos termos da oração na sala de aula. Para tanto, uma das questões fundamentais do artigo foi tentar desconstruir o senso comum de que gramática é algo complicado e repleto de regras e exceções. Para isto, elaboramos atividades que os professores podem utilizar (ou se basear nelas) para ensinar a estrutura da língua portuguesa na Educação Básica.

À vista disso, podemos perceber a importância de promover a competência linguística ativa do aluno através de atividades que tornem o aluno um sujeito ativo que participa de sua aprendizagem e o professor como aquele que age na mediação (técnica da eliciação) entre o aluno e a busca do conhecimento.

Como exemplo prático de ensino significativo, baseado na metodologia da aprendizagem linguística ativa, propusemos atividades para trabalhar com a ordem dos termos da oração (ou ordem dos constituintes), pois “a ordem também ajuda a definir as coisas” (FERRAREZI, 2012, p. 89). No momento em que analisamos a língua, sua estrutura, e temos o contato com o uso real da língua, podemos perceber a capacidade

que possuímos para construir frases e organizá-las. Trabalhar com a ordem, confere ao professor a possibilidade de trabalhar também com *concordância*, *regência* e *pontuação*, pois, “[...] no momento em que as palavras se organizam em sintagmas e estes, em orações, estabelecem-se relações de *concordância*, de *regência* e de *ordem*” (VIEIRA; BRANDÃO, 2016, p. 201).

Esperamos que o presente trabalho contribua para o ensino de gramática e, compreendendo a importância deste tema, em trabalhos futuros, pretendemos explorar e propor atividades para o trabalho com essas questões de concordância, regência e ordem que são de suma importância para o ensino de língua.

RESUMEN: La enseñanza de la gramática ha sido muy discutida por los profesores y lingüistas de lengua portuguesa, debido a la forma en que las clases de portugués se les enseña no contribuyen, de hecho, para la completa comprensión de la estructura del lenguaje (PILATI, 2016, 2017; QUAREZEMIN, 2016, 2017). Además, otro aspecto discutido en este artículo es la importancia de la inserción de la lingüística en la clase, pues contribuirá al estudio científico del lenguaje, además del alumno tener la oportunidad de estudiar la lengua en su uso real. Este artículo tiene por objetivo: (a) reflexionar sobre las contribuciones de la lingüística generativa y la técnica de la elección para la "enseñanza" de gramática en la Educación Básica y (b) proponer una actividad didáctica sobre el orden de los términos de la oración para alumnos del 1º año de la Enseñanza Media. La técnica de elección es una herramienta, capaz de favorecer el aprendizaje consciente, crítico y más efectivo de la estructura de la lengua, sin huir de los contenidos gramaticales obligatorios para los alumnos de Educación Básica.

PALABRAS CLAVE: Gramática generativa; Técnica de colocación; Orden de los Constituyentes; Enseñanza de Gramática.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

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

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton Publishers, 1957.

CRUZ, Ronald Taveira. A gramática gerativa na escola: o pensar linguisticamente.

Working papers em linguística, Florianópolis, v.18, n.2, p.111-128, ago./dez.2017.

DA SILVA, Marley Guedes. **O uso do aparelho celular em sala de aula**. Amapá, 2012.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Sintaxe para a educação básica**. Com sugestões didáticas, exercícios e respostas. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Elisabete L. Moraes; VICENTE, Helena da Silva Guerra. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p.425-455, jul./dez. 2015.

GORSKI, Edair Maria; SIQUEIRA, Mara Aparecida. Para além da questão: (não) ensinar gramática? **Working papers em linguística**, Florianópolis, v.18, n.2, p.25-49, ago./dez.2017.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo, SP: Contexto, 2016.

NAMIUTI, Cristiane. Negação sentencial na diacronia do português: variação com estabilidade. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.16, n.2, 2008, p.193-239. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2498/2450>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

OLIANI, Gilberto et al. Inovações metodológicas para o ensino e aprendizagem na cultura digital. **Revista Inova Educ**, Campinas, n.3, 2015. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.lantec.fe.unicamp.br/inoaeduc/wp-content/uploads/2015/n3.art8.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

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

PILATI, Eloisa; SANDOVAL, Alzira; ZANDOMÊNICO, Stefania. 2016. Revisão de textos nas aulas de gramática: uma prática eficiente. **Interdisciplinar- Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão: UFS, v. 25, mai./ago., p.217-229.

PILATI, Eloisa et al. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p.395-425, jul./dez. 2011.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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

QUAREZEMIN, Sandra. Ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. **Working papers em linguística**, Florianópolis, v.18, n.2, p.69-92, ago./dez. 2017.

ROCHA, A. C. Luiz. **Gramática nunca mais**: O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2007.

VICENTE, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria gerativa e o “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista VERBUM**, [online], n.2, p.4-14, 2012.

VIEIRA, Rodrigues. Silvia; BRANDÃO, F. Silvia. **Ensino de gramática descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2016.