
CONSTRUINDO ENTENDIMENTOS SOBRE A GRAMÁTICA: EM BUSCA DE UM ENSINO SIGNIFICATIVO

Patrícia Graeff

Resumo

Inserida na concepção de língua como interação (BAKHTIN, 2015), apoiada nos princípios que norteiam a abordagem de ensino da Prática Exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009), na concepção socioconstrutivista da aprendizagem (VYGOTSKY, 2001) e na perspectiva sociointeracional da linguagem (TRAVAGLIA, 2009), objetivo contribuir para a reflexão sobre a coconstrução de entendimentos sobre um ensino significativo da língua portuguesa. As análises neste trabalho configuraram-se a partir da criação de atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPEs) (ALLWRIGHT, 2005) e fragmentos de interações produzidas em sala. Logo, esse estudo possibilitou um trabalho significativo acerca do uso da língua por meio de reflexões ideológicas em um discurso.

Palavras-chave: Ensino significativo. Língua. Gramática. Prática Exploratória. Perspectiva sociointeracional.

Introdução

A compreensão sobre a linguagem nesse artigo está fundamentada a partir da perspectiva da Prática Exploratória e constrói-se com base na terceira concepção da língua, isto é, a língua como interação (TRAVAGLIA, 2009). Antunes afirma que “a interação, além de ser uma ação conjunta (grifo da autora), é uma ação recíproca (grifo da autora), no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que compreendem” (ANTUNES, 2014, p. 18). Por meio de uma posição ativa responsiva (Bakhtin [1979] 2015), constrói-se o texto coletivo, o que explica as ações conjunta e recíproca trazidas por Antunes.

O ensino da língua baseado na abordagem da Prática Exploratória implica uma postura de agência do professor, contribuindo para um ensino significativo da língua portuguesa. Entender o ensino da língua por meio da interlocução acarreta fazer da sala de aula um espaço de produção de linguagem e de constituição dos aprendizes como efetivos praticantes do processo. A reflexão sobre a língua dá-se por meio do entendimento da gramática normativa na vivência da linguagem (Neves 2012, [2010 a]), concretizando, assim, a língua em uso.

O trabalho com a linguagem torna-se significativo quando este é voltado para a vida social e esse ensino só é possível por meio da presença do texto. Como afirma Antunes (2014, p. 85) “É no âmbito do texto que se mostra, de fato, o que acontece no exercício da linguagem.”



Reconhece-se, portanto, que a forma como o texto deve ser considerado é aquele que vai permitir que o aprendiz reflita sobre os fatos linguísticos a partir dos gêneros que circulam na vida social.

Por meio da concepção socioconstrutivista da aprendizagem, o aprender envolve construção significativa do conteúdo, o que pressupõe a socioconstrução do conhecimento, ou seja, o conhecer com o outro. Para Vygotsky (OLIVEIRA, 1995), os construtos sobre níveis de desenvolvimento real e potencial e zona de desenvolvimento proximal são importantes para entender como se dá o processo de construção da aprendizagem. Nessa perspectiva, o socioconstrutivismo coopera para a qualidade de vida dentro da sala de aula, de forma a promover importantes situações de oportunidades de aprendizagem, construto da Prática Exploratória explicado mais adiante nesse trabalho.

Segundo Vygotsky (OLIVEIRA, 1995), a relação do homem com o mundo é mediada e isso fundamenta o fato de o professor trabalhar com conhecimentos já apreendidos pelos estudantes a fim de que tais conhecimentos assimilados possam ser como ferramentas para a construção de saberes novos. Desse modo, o ambiente e a interação são fatores essenciais para o desenvolvimento do aprendiz, cabendo ao professor criar as oportunidades para que a interação ocorra em sala de aula de modo a cooperar com o processo de aprendizagem.

Atuo nessa pesquisa como professora pesquisadora praticante exploratória em duas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Afirmar ser professora pesquisadora praticante exploratória significa compreender a postura do docente como aquele que busca atentar-se à vivência na sala de aula, ao que dizem os aprendizes. Essa prática possibilita perceber os questionamentos que surgem no ambiente escolar, ou seja, os puzzles¹, como um desafio para, assim, problematizá-los e buscar entendimentos sobre eles.

Existem dois pontos balizadores para um praticante exploratório, o primeiro é a experiência efetivamente vivida pelo professor e pelos alunos dentro da sala de aula e, o segundo, são os questionamentos realizados pelo professor, mas também pelos estudantes sobre essa vivência no ambiente escolar. Apresento a seguir atividades² pedagógicas com

¹ “Puzzle é o nome dado pelos professores, alunos e pesquisadores envolvidos com a Prática Exploratória aos questionamentos trazidos pelos praticantes acerca de questões que os intrigam, preocupam, inquietam. Como a Prática Exploratória surgiu através do envolvimento de professores de inglês com esta prática reflexiva, utilizou-se – e ainda utiliza-se – este termo” (MORAES BEZERRA, MILLER, CUNHA, 2007).

² Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs) (ALLWRIGHT, 2005) são formas que o professor praticante exploratório possui de planejar o que fará em sala de aula com os aprendizes com o objetivo de trabalhar para entender os questionamentos que surgem. Essas atividades são, dentro da perspectiva da



potencial exploratório (APPEs) (ALLWRIGHT, 2005), a partir da minha perspectiva como professora pesquisadora praticante exploratória.

1. Pressupostos teóricos: um trabalho significativo com a gramática a partir da abordagem de língua como interação

A interação social é condição sine qua non para a coconstrução do ensino da gramática da língua portuguesa. O entendimento de um trabalho com a língua baseado na interação social entre os aprendizes está ligado à construção de conhecimentos - segundo teoria vygotskyana -, opondo-se à transmissão de saberes pelo professor. A postura de não agência do professor, não se apropriando do conhecimento e contentando-se com o papel de transmissor, colabora para um ensino unilateral e não significativo da língua portuguesa, de modo a dificultar, inclusive, o entendimento sobre qual é o lugar da gramática na sala de aula. Geraldi critica que “ No ensino, não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ ensinar as explicações já produzidas” (GERALDI, 2013, p. 92). A sala de aula precisa constituir-se como um espaço de produção e reflexão sobre a linguagem.

A língua é apreendida na interação, por meio das enunciações concretas (BAKHTIN, [1979] 2015). Assim, as situações que envolvem as aulas devem considerar o uso real, social da língua. Conforme salienta Neves (2014, p. 111), “é em interação que se usa a linguagem, nela é que se fala, sem desprezar-se o fato de que a natureza da linguagem e sua relação com a categoria língua implicam não apenas atividade, mas também conhecimento e capacidade”. Um trabalho com a língua baseado na interação contribui para que o aprendiz construa conhecimentos significativos sobre os usos linguístico, inclusive no que tange ao registro culto.

Bakhtin ([1979] 2015), a partir do construto sobre concepção dialógica, contribui para iluminar a temática de um ensino significativo da língua, apontando que essa concepção preconiza que os sentidos dos discursos são produzidos a partir da interação entre as subjetividades, ou seja, na intersubjetividade, por meio das situações reais de uso da língua. Ademais, Sobral (2009), apoiado em Bakhtin, entende que o conceito de dialogismo implica o de interação, uma vez que o locutor e o interlocutor possuem a mesma importância. Tal fato ocorre porque uma enunciação pode ser tanto uma resposta a enunciações anteriores como perguntas a posteriores enunciações (SOBRAL, 2009).

Segundo Bakhtin ([1979] 2015), a oração é uma unidade da língua, já o enunciado é a unidade da comunicação discursiva. Isso se dá porque a oração não partilha de uma série de

Prática Exploratória, procedimentos de ensino que o professor cria a fim de focar o trabalho para entender as questões em sua sala de aula ou em sua disciplina.



características que poderiam torná-la um enunciado pleno, como: não delimitar a alternância dos sujeitos em um discurso, não haver relação com a situação extraverbal nem com os enunciados dos outros, não possuir significação completa nem provocar resposta nos outros sujeitos do discurso. No que diz respeito à natureza da oração, ela é estritamente gramatical, logo a verdadeira unidade de comunicação no discurso é, segundo Bakhtin ([1979] 2015), o enunciado, isso porque o discurso só se constitui por meio de enunciados. Assim, é necessário considerar o ensino da gramática por meio da reflexão sobre o produto de uma enunciação.

Em consonância com tais ideias, Sobral (2009) também observa que a língua é proveniente do uso, das situações reais a que o sujeito participa no dia a dia, contrapondo-se a um conhecimento de significados atribuídos às palavras em dicionários ou a regras apresentadas em compêndios gramaticais. O uso da língua requer conhecimento sobre a gramática e sobre as práticas sociais às quais pertencem os sujeitos. A interação é, portanto, um processo importante de construção de sentidos que os sujeitos produzem na vida concreta.

O discurso, entendido como eixo norteador do trabalho com a língua materna, possibilita a construção do processo de ensinar/aprender por meio de um tratamento sócio-histórico e ideológico das enunciações (TRAVAGLIA, 2009). É na interação que a língua se constitui como fenômeno social, histórico e ideológico, logo, por meio desses três fatores, é possível realizar um trabalho com uma língua viva, concreta e significativa para o aprendiz. Diante dessa realidade de língua em uso, ocorre, como afirma Geraldi (2013), o processo de compreensão ativa e responsiva, que por sua vez, irá promover a busca pelo sentido. Bakhtin ([1979] 2015) argumenta que a ativa posição responsiva significa concordar ou discordar, mesmo que parcialmente, daquilo que foi enunciado. Portanto, é na situação interativa que o aprendiz coconstói sentidos e posiciona-se de maneira ativamente responsiva com base nos discursos compartilhados.

Dessa forma, ao se trabalhar a língua portuguesa, o professor deve levar em conta que o aprendiz reage de modo responsivo à fala, concordando ou discordando dos sentidos compartilhados, ou seja, produzindo respostas de maneira a configurar o plano dialógico da língua ao qual se refere Bakhtin. Na sala de aula, faz-se necessário encontrar espaço para que os aprendizes, por meio da interlocução, tragam suas visões de mundo através dos discursos, podendo haver alinhamento em relação às questões por parte dos outros alunos ou não, pois é no interior desses discursos que o falante encontrará sentido na aprendizagem da gramática de sua língua materna. Segundo Neves (2014, p. 115), ao se considerar essa perspectiva interacional da língua, entende-se que o real funcionamento da linguagem deve ser o centro das



ações. Assim, a linguagem, como construtora da relação entre os falantes no discurso, atua de maneira a gerar conhecimentos no meio social.

A concepção socioconstrutivista da aprendizagem possui sua base em dois pontos balizadores em relação ao ensino. São eles: o desenvolvimento global do aprendiz e a o caráter ativo da aprendizagem. Ao se referir ao desenvolvimento em seu aspecto global, o socioconstrutivismo foca não só a aprendizagem cognitiva do aprendiz, mas também o equilíbrio pessoal, desenvolvimento interpessoal, motor e social (COLL, 2006, p. 19). Quanto ao caráter ativo da linguagem, um ensino ancorado na perspectiva socioconstrutivista leva em consideração, para o processo de aprendizagem, segundo Coll (2006), não apenas o sujeito que aprende, mas também os outros participantes do processo, no caso da sala de aula, os outros são os sujeitos também envolvidos na situação de aprendizagem.

Os construtos propostos por Vygotsky (OLIVEIRA, 1995) sobre níveis de desenvolvimento real e potencial e zona de desenvolvimento proximal também são importantes para entender como se dá o processo de construção da aprendizagem. Vygotsky explica que o nível de desenvolvimento real refere-se àquilo que o sujeito é capaz de realizar sem ajuda de uma outra pessoa. Já o nível de desenvolvimento potencial associa-se às atividades que o indivíduo pode executar com o auxílio de um par mais competente. Em relação à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), esta se constitui como uma posição intermediária entre os dois níveis de desenvolvimento - real e potencial - e é o lugar onde, por meio da mediação de outros participantes, é possível construir novos conhecimentos.

Portanto, a interação na sala de aula, desde que voltada para a situação de aprendizagem, constitui-se condição fundamental para o processo de ensinar/aprender a língua materna.

2. Metodologia: Pesquisa Qualitativa - Prática Exploratória

A Prática Exploratória, segundo Allwright, envolve, sobretudo, um trabalho para entender (ALLWRIGHT e HANKS, 2009, p. 166). A abordagem da Prática Exploratória envolve a coconstrução do conhecimento através de uma escuta mais cuidadosa do professor em relação ao ambiente escolar (MORAES BEZERRA, 2012). Alinha-se à pesquisa qualitativa, uma vez que ambas trabalham para entender as relações entre sujeitos inseridos em uma realidade específica.



Allwright define alguns princípios que encaminham essa prática (MORAES BEZERRA, MILLER e CUNHA, 2007, p. 194), são eles:

- a. Priorizar a “qualidade de vida”;
- b. Trabalhar para “entender” a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais;
- c. Envolver “todos” neste trabalho;
- d. Trabalhar para a “união” de todos;
- e. Trabalhar para o “desenvolvimento mútuo”;
- f. “Integrar” este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais;
- g. Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam “contínuos”.

O desenvolvimento de um trabalho por meio da Prática Exploratória permite que o professor pesquisador considere o contexto em que está inserido, valorizando a realidade dos participantes. Em vista disso, o que pretendo é envolver todos os alunos em uma prática de reflexão progressiva sobre a língua e não, simplesmente, assumir uma postura tecnicista de quem procura solução para um problema. A Prática Exploratória coloca-se como um movimento de dentro para fora e não o inverso, de fora para dentro. Isso significa que para ser um professor praticante exploratório, é necessário refletir sobre a própria prática, trabalhar para entender o fazer pedagógico.

É pensando o trabalhar para entender que Allwright (2005) introduz o conceito de oportunidades de aprendizagem (learning opportunities). Esse construto relaciona-se às oportunidades de aprendizagem que são criadas tanto pelos alunos quanto pelos professores de maneira não planejada.

Esse trabalho com a gramática foi realizado por meio de atividades pedagógicas com potencial exploratório (APPEs). Tratam-se de atividades criadas a partir da língua em uso a fim de que professor e aprendizes possam refletir sobre o sentido produzido nos textos a partir das escolhas discursivas de quem os produziu. Interessante afirmar também que não se tratam de atividades fixas, pelo contrário, ao se trabalhar com a APPE, o professor deve estar atento à escuta do aluno e ser flexível aos novos questionamentos que, por ventura, surjam durante a aula.

Inserida na perspectiva da Prática Exploratória, essa pesquisa iniciou-se a partir de um puzzle, ou seja, os porquês do dia a dia, questionamentos suscitados levando em consideração a necessidade de se entender alguma realidade da vida. Sendo assim, a pesquisa é norteadada por



um puzzle central: Por que estudar a gramática? Ao longo desse processo de reflexão, esse puzzle gera outro questionamento: Como ensinar a gramática? Ou seja, de que modo é possível trabalhar a língua portuguesa de maneira que a gramática possua sentido para os aprendizes. Contudo, não trato aqui de um 'como' técnico, que se limita a pensar em formas de ensinar as regras da gramática normativa para os alunos assim como passar exercícios a fim de que eles possam decorar as normas. Refiro-me a um 'como' reflexivo, o qual me conduz a pensar de maneira mais profunda sobre a prática de ensino de gramática. De maneira a ratificar a necessidade de se pensar um 'como' reflexivo, cito a contribuição de Neves (2012, p. 26), a qual aponta que não existe lugar para receitas quando se trata da língua de cada sujeito, uma vez que a língua é um instrumento de criação da linguagem.

Os gêneros discursivos orais e escritos foram utilizados de maneira a promover uma reflexão sobre os usos reais da língua com vistas à reflexão nas situações de interação. Quanto à proposta gramatical que faço por meio das APPEs visa a atividades que promovem uma reflexão, segundo Travaglia (2009), centrada na semântica e na pragmática de forma a sugerir determinados tipos de questões, tais como: [a] o que significam os enunciados; [b] em que situação os enunciados poderiam ou deveriam ser utilizados; [c] com que finalidade o enunciado foi produzido e [d] quais são os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados. Dessa forma, o foco do ensino da gramática recai sobre a busca de entendimentos em relação às escolhas discursivas do falante e sobre a comparação dos efeitos de sentido nas diferentes interações comunicativas (TRAVAGLIA, *ibid.*).

A partir dessa proposta de gramática reflexiva, proponho um ensino voltado para o uso da língua. No entanto, ainda que eu não pretenda promover um ensino de classificação de palavras ou de constituintes de uma estrutura frasal, não proponho a omissão das nomenclaturas. Assim, acredito que sempre que relevante para efeitos de sentido do enunciado, faz-se necessária a análise gramatical de forma a registrar os nomes dados pela gramática aos elementos que foram importantes na construção de sentido da enunciação.

3. Análise de dados

Apresento a seguir duas APPEs desenvolvidas com uma turma de nono ano do ensino fundamental e segunda série do ensino médio a fim de gerar a reflexão sobre a coconstrução de um ensino significativa da língua portuguesa.

APPE 1 – 9º ano

Nessa APPE, refletimos sobre as diferentes manchetes de jornal:

- a. Jovens de Brasília queimam índio Pataxó;



- b. Índio Galdino foi queimado vivo por cinco rapazes em Brasília;
- c. Índio é queimado vivo em Brasília.

A partir dessas estruturas, questionei meus alunos sobre a diferença entre elas assim como o apagamento do agente da ação, sobretudo, no terceiro exemplo. Eles perceberam com facilidade a diferença entre a voz ativa e passiva e também notaram a tentativa de se omitir quem executa a ação. Quando eu perguntei aos alunos onde está o elemento que executa ação, prontamente eles responderam que havia sumido. Portanto, questionei-os sobre o porquê dessa omissão. As respostas foram variadas: “O jornal não quer mostrar que o lugar é perigoso”, “O jornal não sabe quem queimou” ou “Às vezes, o jornal não quer dar a informação”. Os alunos ainda não tinham a informação de que o jovem que matou o índio era filho de alguém que fazia parte do governo. A partir do momento que contei para eles esse fato, as respostas que se assemelharam a última aqui descrita aumentaram: “Eles não querem esclarecer porque podem acabar sendo prejudicados”, foi a fala de um dos alunos. Em seguida, depois de vermos o uso e a função do conteúdo previsto pelo currículo mínimo em questão, apresentei aos alunos a nomenclatura, ou seja, os nomes dos elementos da análise linguística: sujeito paciente, locução verbal e agente da passiva, explicando que eles compõem a voz passiva analítica. Assim, ao final da aula, propus dois exercícios à turma, os quais descrevo abaixo:

Atividade 1³

Imagine que você vá elaborar a manchete de um jornal e não queira chamar a atenção para o agente da ação. Qual estrutura escreveria? Por quê?

- a. Crack é vendido à luz do dia na Getúlio Vargas.
- b) Jovens de classe média vendem crack à luz do dia na Getúlio Vargas.

Nessa atividade, os alunos responderam que a letra (a) consegue informar o que aconteceu e ao mesmo tempo omitir quem fez a ação.

Atividade 2

Imagine que você esteja em uma reunião de negócios e tenha de noticiar algo ruim que ocorreu na empresa, mas sem chamar a atenção para quem executou a ação. Crie sua sentença!

Nessa atividade, pedi que os aprendizes criassem uma sentença sem mostrar quem executou a ação, no entanto não solicitei que eles utilizassem a voz passiva. Ainda que a estrutura da passiva não tenha aparecido nas construções feitas pelos aprendizes, eles formularam sentenças que possuem um sentido passivo. Apresento as frases a seguir:

Aluna Mar⁴

³ As atividades 1 e 2 foram adaptadas do livro *Análise e Produção de textos*, de Santos, Riche e Teixeira (2013).



Ocorreram problemas gravíssimos na empresa.

Aluno Alex

Empresas sofrem problemas.

Assim, no momento da aula, o que percebi, nas construções dos meus alunos, foi que eles colocaram um sujeito que não pratica ação e verbos que denotam um sentido de passividade ainda que não fizessem a voz passiva analítica como eu esperava. No entanto, quero sublinhar que após a reflexão que fiz sobre essa APPE, pude aprofundar a percepção sobre as atividades que eles realizaram. As estruturas dos enunciados que os alunos produziram são, de fato, diferentes, no entanto o sentido não o é. Na verdade, os alunos não escreveram enunciados aleatoriamente, uma vez que notaram a ideia de indeterminação presente nas construções passivas. Acredito que isso tenha ocorrido devido às estruturas de passiva pronominal, pois não ocorre com o complemento de agente conforme pode ser observado nas construções passivas com auxiliar seguido de particípio (BECHARA, 2009). Penso, portanto, que em uma construção como “Alugam-se carros”, o aluno nota a ideia de indeterminação do sujeito e, no caso da atividade solicitada, eles transferiram essa noção para as estruturas que criaram. Dessa forma, as respostas produzidas pelos alunos refletem um trabalho de reflexão sobre a língua concreta, viva no meio social.

APPE 2 – 2º série

Na aula sobre o conteúdo das conjunções, levei para os alunos a letra da música “Roda Viva”, de Chico Buarque, que está nos anexos desse trabalho.

Nessa oportunidade, discutimos questões relativas ao contexto histórico da época e os alunos apontaram questionamentos que chamaram a atenção deles. Abaixo, apresento a letra da canção:

Tem dias que a gente se sente
 Como quem partiu ou morreu
 A gente estancou de repente
 Ou foi o mundo então que cresceu
 A gente quer ter voz ativa
 No nosso destino mandar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega o destino pra lá

⁴ Todos os alunos que participaram dessa pesquisa são identificados por codinomes, alguns escolhidos por eles, outros por mim.



Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
A roda da saia, a mulata
Não quer mais rodar, não senhor
Não posso fazer serenata
A roda de samba acabou
A gente toma a iniciativa
Viola na rua, a cantar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
O samba, a viola, a roseira
Um dia a fogueira queimou
Foi tudo ilusão passageira
Que a brisa primeira levou
No peito a saudade cativa



Faz força pro tempo parar
 Mas eis que chega a roda-viva
 E carrega a saudade pra lá
 Roda mundo, roda-gigante
 Rodamoinho, roda pião
 O tempo rodou num instante
 Nas voltas do meu coração

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45167/> Acesso em: 07 de julho de 2017.

Após a discussão sobre a música, dei prosseguimento à interpretação dos alunos provenientes daquele texto, chamando a atenção ao efeito de sentido das conjunções que ali se repetiram: ‘ou’, ‘mas’ e ‘e’. Apresento a seguir um quadro resumitivo com as respostas dadas por alguns alunos e um fragmento da interação sobre essa discussão.

| Conjunções | Alunos | Respostas |
|------------|--------|--------------------------------------------------------------|
| ou | Tony | dúvida |
| ou | Raí | indecisão |
| mas | Biel | Porém, infelizmente, ideias que se chocam, ideias contrárias |
| e | Jêh | afirmação |
| e | Biel | complementação |

Tabela 1 – Respostas dos alunos

Observo que Tony e Raí, motivados pelo entendimento que estavam construindo inseridos no contexto da canção, afirmaram que a conjunção ‘ou’ exprime dúvida, incerteza, uma vez que não se pode afirmar ao certo o que ocorreu: nós partimos ou morreremos, estancamos ou o mundo cresceu? Relacionando essa resposta ao que assevera Bechara (2009, p. 321) a respeito das conjunções coordenativas alternativas: “Como o nome indica, enlaçam as unidades coordenadas matizando-as de um valor alternativo, quer para exprimir a incompatibilidade dos conceitos envolvidos, quer para exprimir a equivalência deles.”, ao trazer a noção de dúvida e incerteza, os alunos associam a noção de imprecisão tanto na explicitação da incompatibilidade dos conceitos, ou seja, ‘estancar ou crescer’ quanto na equivalência da ideia: ‘partir ou morrer’. Já a definição que traz Cunha sobre as conjunções alternativas “ligam dois termos de sentido distinto, indicando que, ao cumprir-se um fato, o outro não se cumpre.”, não contemplaria por completo a resposta de Tony e Raí. Isso ocorre porque a leitura que eles



construíram do texto, baseando-se nos próprios elementos textuais e em seu conhecimento prévio, foi que ‘partir’ e ‘morrer’ relacionam-se ao mesmo campo semântico, o qual, no caso, apresenta alguém que afirma que existem dias que não está bem, mostrando que, ainda que ‘morrer’ intensifique o sentimento de que algo não vai bem, o vocábulo ‘partir’ traz de forma menos acentuada a mesma ideia, não sendo assim, sentidos distintos. Essas reflexões me parecem muito caras, pois refletem a relevância de fazer do processo ensino-aprendizagem um momento de escuta do aluno para que professor e aprendizes juntos possam construir entendimentos. Observo também que esse fato revela o quanto é importante trazer a gramática de forma reflexiva para a sala de aula e não de maneira impositiva, valorativa ou meramente baseada em um ensino metalinguístico.

Nas reflexões sobre o conector ‘mas’, o aluno Biel apresentou quatro respostas quanto ao sentido dessa conjunção no texto. Inicialmente, ele apenas fez a substituição da conjunção por outra, “porém”, enfatizando que ambas explicitam a mesma ideia que, segundo o aluno, é de choque ou contradição. Observo que o sentido que Biel atribuiu ao conector em questão ao dizer que este significa “infelizmente”, demonstra que ele associou a ideia da conjunção ao sentido que ela traz no texto, de forma a explicitar que, para ele, a chegada da Roda-Viva significava algo ruim, lamentável de ocorrer. Percebo, portanto, que houve a reflexão do uso da língua a partir do gênero discursivo, de maneira que a gramática colaborou para que o aluno gerasse entendimentos sobre os discursos que circulam socialmente.

Analisando o uso da conjunção ‘e’ também presente na canção de Chico Buarque, Jêh afirmou que se tratava da noção de afirmação ao que Biel acrescentou que, na verdade, era uma complementação.

| | | |
|------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pat | 1 | e qual é a ideia desse e? a roda-viva chegou e carregou o destino esse <u>e</u> qual é a ideia dele? é de oposição também? |
| Biel | 2 | não |
| Dadá | 3 | não |
| Jêh | 4 | afirmação |
| Pat | 5 | afirmação Jêh? Mas ... mais que isso. ... |
| Biel | 6 | = complementação |

Tabela 2 – fragmento de interação: mediando o processo para a aprendizagem de novos conhecimentos – 12 de setembro de 2016



Sublinhado Ênfase

= Engatamento de turnos

[] Colchete abrindo e fechando o ponto da sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos

() Fala duvidosa ou fala não compreendida

:ou:: Alongamentos

. Entonação descendente ou final de elocução

, Entonação de continuidade

>palavra< Fala mais rápida

↑ Subida de entonação

... Pausa não medida

- Não é enunciado o final projetado da palavra

Tabela 3 – Convenções de transcrições - (Adaptada de Tannen, 1989)⁵

Para Biel, o conector 'e' aparece de forma recorrente na música, mostrando que sempre que chega a Roda Viva algo mais acontecerá, complementando a ação inicial. Essa afirmação pode ser comparada ao que explica Bechara (2009, p. 320) " a aditiva apenas indica que as unidades que unem (palavras, grupos de palavras e orações) estão marcadas por uma relação de adição." , pois, embora o aluno não tenha utilizado o termo adição, explicitou tal ideia associada ao entendimento que possuiu inserido no contexto da canção.

Um ensino de gramática fundamentado no gênero discurso e nos entendimentos dos alunos, não desconsiderando as próprias pistas que o texto fornece, engloba produção de sentidos (GERALDI, 2011). Assim, a atitude do professor de possuir uma escuta sensível ao que dizem seus aprendizes colabora para que se estabeleça o diálogo dentro de sala, configurando-se assim, a atividade responsiva do aprendiz (GERALDI, 2013).

Considerações finais

⁵ Convenção da transcrição utilizada para análise do fragmento de interação apresentado na tabela 2.



A gramática é inerente à língua, portanto, ao trabalhar a língua, a gramática ali se encontra também. Entender a língua como um meio de constituição das relações sociais (GERALDI, 2011) ressignifica a prática de qualquer professor da área de linguagens. É preciso compreender que a gramática precisava possuir o seu lugar na sala de aula, no entanto, de maneira ressignificada. Não há sentido trabalhar um texto com os alunos de modo que a temática seja inócua, que não reflita o momento sócio-histórico em que se vive. Desse modo, busquei pensar atividades que colaborassem para uma reflexão sobre os efeitos das escolhas discursivas, uma vez que isso possibilita um aprofundamento da leitura, de maneira a não contribuir para um ensino de gramática vazio e alienante.

BUILDING UNDERSTANDINGS ABOUT GRAMMAR: IN SEARCH OF A MEANINGFUL TEACHING

Abstract: Inserted in the language conception as interaction (BAKHTIN, 2015), based in the principles that guide the teaching approach of the Exploratory Practice (ALLWRIGHT & HANKS, 2009), in the socioconstructivist conception of learning (VYGOTSKY, 2001) and in the socio-interactive perspective of language (TRAVAGLIA, 2009), I aim to contribute to the reflexion about the coconstruction of understandings about a meaningful teaching of the Portuguese language. The essays configure themselves from the upbringing of pedagogical activities with exploratory potential (APPEs) (ALLWRIGHT, 2005) and interaction fragments made in classroom. Therefore, this study enabled a meaningful job around the language through ideological reflexions in a speech.

Keywords: Meaningful Teaching. Language. Grammar. Exploratory Practice. Socio-interactive Perspectiv

Referências

ALLWRIGHT, D. et al. From teaching points to learning opportunities and beyond. *Tesol Quarterly*, Lancaster, mar. 2005, p. 9-28.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. I *The Developing language learner: An introduction to exploratory practice*. London: Palgrave Macmillan, 2009. 312 p.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014. 160 p.

BAKHTIN M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 2015. P. 261-306.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: N. Fronteira, 2009. 671 p.



COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011. 136 p.

GERALDI, J.W. Portos de passagem. 5 ed. São Paulo: WMF M. Fontes, 2013. 252 p.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: “O que vai ficar para os alunos?”, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 59 – 76, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1658/1507>. Acesso em: 01 de nov. de 2016.

NEVES, M. H. M. A GRAMÁTICA passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2012. 278 p.

NEVES, M. H. M. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014. 174 p.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1995. 111 p.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. . Prática de Ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: Helena Amaral da Fontoura. (Org.). Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas, Niterói: Intertexto Editora, 2007. p. 191-217.

NEVES, M. H. M. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014. 174 p.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. Análise e produção de textos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013. 190 p.

SOBRAL, A. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, 175p.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.



VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Edição eletrônica: Ed R. C. Mores, 2001. 136 p.
Disponível em: <http://ww1.ebooksbrasil.com> . Acesso em: 31 de julho de 2016.

