

# **CAMINHOS METODOLÓGICOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS: METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE SINTAXE**

## ***POSSIBLE METHODOLOGICAL PATHS IN TEACHER TRAINING IN LETTERS: ACTIVE METHODOLOGIES IN THE DISCIPLINE OF SYNTAX***

## ***CAMINOS METODOLÓGICOS POSIBLES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LETRAS: METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA DISCIPLINA DE SINTAXIS***

Adriene Ferreira de Mello<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0001-9373-7009>

Joane Marieli Pereira Caetano<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-2996-3666>

Carlos Henrique Medeiros de Souza<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-3774-0323>

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: [adriene.mello@hotmail.com](mailto:adriene.mello@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: [joaneiff@gmail.com](mailto:joaneiff@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: [chmsouza@gmail.com](mailto:chmsouza@gmail.com)

### **Resumo**

O artigo tematiza o ensino de Língua Portuguesa (LP) nos cursos de licenciatura, dando ênfase aos conteúdos gramaticais, em uma perspectiva atual, a fim de analisar caminhos metodológicos possíveis para abordagens ativas em torno da disciplina de Sintaxe. Como objetivos específicos, busca-se: (i) apresentar um breve panorama sobre o ensino de gramática na formação do professor de língua portuguesa; (ii) apontar contribuições das metodologias ativas (MAs) para o processo de ensino-aprendizagem; e (iii) apresentar uma proposta didática idealizada com base no uso das MAs como alternativas pedagógicas relevantes e significativas para o trabalho com conteúdos gramaticais em nível superior. Justifica-se esta pesquisa pelas discussões atuais envolvendo o despreparo dos docentes para o trabalho com gramática nas salas de aula e, ainda, pelo destaque que as MAs têm ganhado no contexto



educacional. Assim, este trabalho se utiliza de uma metodologia de caráter bibliográfico, contando com o aporte teórico de autores como Antunes (2003), Geraldi (2001), Moran (2018) e Luckesi (2011). Como resultado, apresenta-se a sugestão metodológica visando a sistematizar todas as discussões realizadas ao longo deste estudo.

**Palavras-chave:** Ensino de Gramática. Metodologias Ativas. Formação Docente. Sintaxe. Letras.

### **Abstract**

*The article discusses the teaching of Portuguese Language in undergraduate courses, emphasizing the grammatical contents, in a current perspective, in order to analyze possible methodological paths for active approaches around the discipline Syntax. The specific objectives are: (i) to present a brief overview of the teaching of grammar in the Portuguese language teacher education; (ii) to point out contributions of Active Methodologies (MA) to the teaching-learning process; and (iii) to present a suggestion of an idealized didactic proposal, based on the use of MA as relevant and significant pedagogical alternatives for working with higher level grammatical contents. This research is justified by the current discussions involving the teachers' unpreparedness for the work with grammar in the classrooms, and also by the highlight MA have gained in the educational context. Thus, this study uses a bibliographical character methodology, counting on the theoretical contribution of authors such as Antunes (2003), Geraldi (2001), Moran (2018) and Luckesi (2011). As a result, a methodological suggestion aiming to systematize all the discussions carried out throughout this study is presented.*

**Keywords:** Grammar Teaching. Active Methodologies. Teacher Training. Syntax. Modern Languages.

### **Resumen**

*El artículo tematiza la enseñanza del idioma portugués en los programas de licenciatura, con énfasis en los contenidos gramaticales en una perspectiva actual, con el fin de analizar posibles caminos metodológicos para enfoques activos alrededor de la disciplina Sintaxis. Como objetivos específicos, se busca: (i) presentar una breve descripción de la enseñanza de la gramática en la formación del profesorado de lengua portuguesa; (ii) señalar las contribuciones de las metodologías activas (MAs) al proceso de enseñanza-aprendizaje; y (iii) presentar una propuesta didáctica idealizada, basada en el uso de las MAs como alternativas pedagógicas relevantes y significativas para el trabajo con contenidos gramaticales de nivel superior. Se justifica esta investigación por las discusiones actuales involucrando la falta de preparación de los docentes para el trabajo con gramática en las aulas y, aún más, por el destaque que las MAs han ganado en el contexto educativo. Así, este trabajo se utiliza de una metodología de carácter bibliográfico, contando con el aporte teórico de autores como Antunes (2003), Geraldi (2001), Moran (2018) y Luckesi (2011). Como resultado, se presenta la sugerencia metodológica para sistematizar todas las discusiones realizadas a lo largo de este estudio.*

**Palabras clave:** Enseñanza de gramática. Metodologías activas. Formación docente. La sintaxis. Letras.

## 1 Introdução

No cenário atual do trabalho com Língua Portuguesa (LP), as práticas pedagógicas para a aprendizagem de gramática ainda têm se pautado em técnicas de identificação e classificação de categorias, memorização de regras e alto nível de abstração dos conteúdos. Nos cursos de licenciatura em Letras, o cenário não tem sido diferente, o que contribui para a formação de um professor que, mesmo sabendo da necessidade de alteração dessa perspectiva, não possui instrumentalização suficiente para transformar o ensino de gramática na prática.

Dessa forma, é buscando oferecer uma perspectiva gramatical relevante e significativa aos futuros professores de LP que emergem as metodologias ativas (MAs) associadas ao conceito de análise linguística (AL). Nessa seara, apresenta-se uma sugestão metodológica, para a disciplina de Sintaxe, que envolve eixos importantes da aprendizagem ativa e dialoga com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras, que preveem uma estrutura curricular flexível que oportunize “o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional [e dê] prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (BRASIL, 2001, p. 29). Optou-se, assim, por essa disciplina, pois, dentro do elenco de possibilidades de disciplinas no currículo de Letras, a Sintaxe pertence ao eixo do estudo gramatical. Além disso, tende a recair no preciosismo.

Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico. Em um primeiro momento, busca-se apresentar um breve panorama sobre os problemas que envolvem o ensino de gramática, para que, posteriormente, as MAs se revelem alternativas pedagógicas relevantes e significativas para o trabalho com conteúdos gramaticais. Por fim, demonstra-se uma sugestão metodológica idealizada para a disciplina de Sintaxe, a fim de que caminhos possíveis para o trabalho com MA no ensino superior sejam explicitados. Importa destacar que se trata de uma projeção de abordagem metodológica que, posteriormente, pode ser aplicada a contextos reais, não idealizados.

## **2 Ensino de LP em foco: a formação docente para a educação linguística**

Apesar das inúmeras mudanças na concepção de linguagem ocasionadas pelos estudos linguísticos realizados desde Saussure, ainda é possível observar a persistência de práticas pedagógicas inadequadas, que contrariam os objetivos pretendidos pelo ensino de LP na escola (ANTUNES, 2003). Dessa forma, inúmeros motivos poderiam ser mencionados para a permanência desse quadro de insatisfação com o ensino de Português, mas, entre todos eles, os mais preocupantes são as lacunas da formação docente no que concerne à preparação para o ensino de gramática. O fato é que o professor de Português tem se afastado, cada vez mais, do seu perfil ideal: “o de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (ANTUNES, 2003, p. 15). Isso se deve ao fato de ainda residir, nesse contexto, o peso da tradição, como, entre outros elementos, o aligeiramento da formação docente, as condições precárias de trabalho, as poucas oportunidades de efetiva formação continuada, o distanciamento entre a pesquisa universitária e o cotidiano escolar e, como destaca Palma *et. al.* (2008), a dificuldade no estabelecimento da educação linguística na formação do professor de Português.

Convém, antes de tudo, traçar mais especificamente fios distintivos entre aquilo que se concebe como um ensino tradicional de gramática. Nesse sentido, Mendonça (2006) destaca que a atribuição do *status* de tradição foi conferida a um conjunto de ações pedagógicas, no âmbito do ensino de língua, cristalizadas ao longo do tempo, com certa regularidade de ocorrência.

Tal perspectiva metodológica parte da concepção de *língua como forma e estrutura* (GERALDI, 2001), isto é, como objeto autônomo, homogêneo e, por consequência, idealizado. Quanto à noção de gramática, enquanto objeto de estudo nesse viés, concebe-se exclusivamente o estudo de uma variedade eleita como legítima (o padrão culto), como se o compêndio gramatical estivesse pronto e acabado, de modo a satisfatoriamente dar conta de todos os fenômenos linguísticos. Nas atividades práticas, a prioridade é dada à metalinguagem, mediante a classificação de estruturas e a fixação de nomenclaturas, não havendo, conforme Dresch *apud* Silva (2010), inter-relações com as áreas da fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática. Por conseguinte, a estratégia empregada

para a avaliação da aprendizagem foca em aferir o nível de domínio da metalinguagem no âmbito da frase, desvinculada de contextos de uso que possam revelar a proficiência discente.

Com base nisso, torna-se necessário mudar a concepção de ensino de conceitos gramaticais que se estabelecem nas universidades, em que a gramática é vista como um conteúdo complexo e contraditório que deve ser dissociado dos demais e ensinado a partir de memorização de regras que servem para estabelecer o que é certo e o que é errado.

Na tentativa de reformular a abordagem dos tópicos linguístico-gramaticais, surge a AL, a fim de que o ensino de LP passe a ser visto como uma forma de garantir o exercício da cidadania por parte dos alunos. O ensino de Português a partir da AL “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (SUASSUNA, 2012, p. 13). Dessa forma, estabeleceu-se um novo olhar para o ensino de gramática, desprestigiando o estudo de nomenclaturas e classificações, que tornam o ensino de LP maçante e desmotivador tanto para o aluno, quanto para o próprio professor.

Nesse contexto, antes de tudo, vale retomar o questionamento central da obra de Soares (2001): Que professor de Português queremos formar? Ao longo do retrospecto histórico realizado pela autora, ela destaca a tríade do ensino de português desde a década de 1930, pautado nas disciplinas de Retórica, Poética e Gramática, com o intuito de aperfeiçoar o conhecimento linguístico que os estudantes já detinham sobre a língua. Não havia, assim, um projeto de formação de professores de Português, cargo assumido, desse modo, por engenheiros, médicos, advogados etc. Com base nessa realidade, o estudo gramatical abordava seu principal objeto de estudo da seguinte maneira: “[...] as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos” (SOARES, 2001, p. 5).

Soares (2001) destaca que há evolução, principalmente a partir da década de 1980, da abordagem do objeto de estudo nas aulas de Português, sobretudo com o desenvolvimento da linguística do texto, da pragmática e da análise do discurso. Passa-se a falar, então, da formação de professores de Português e a aplicar à construção de sua práxis a noção de educação linguística, que foca na formação do professor, mas também na formação do aprendente. Nessa perspectiva, segundo Palma *et al.* (2008, p. 222), a Educação Linguística ocorre sob duas orientações: “a do aluno de graduação, que deverá realizar sua própria

educação linguística, e a desse aluno como futuro professor de língua materna, que será responsável pela educação linguística de alunos da Educação Básica”.

Assim, é importante que o professor desenvolva a educação linguística por meio de pedagogias (PALMA *et al.*, 2008, p. 24), alicerçando-se em três pilares fundamentais:

- a) a base teórica dessas pedagogias, ou seja, o conhecimento científico elaborado até o presente, dando ao futuro professor subsídios consistentes para o exercício profissional;
- b) a base aplicada dessas pedagogias, ou seja, a aquisição de um conhecimento a ser ensinado, caracterizando-se a chamada transposição didática, elemento central da educação linguística;
- c) a base linguística, implicando a pedagogia léxico-gramatical, deve fundamentar as demais pedagogias, priorizando modelos cognitivo-funcionalistas, ou seja, aqueles voltados para a língua em uso e para a comunicação.

Para cumprir essa demanda, Travaglia (2003) alerta quanto à responsabilidade da universidade na missão de desenvolver conhecimentos que sejam subsídios para o trabalho com a educação linguística na formação de profissionais competentes. É necessário, portanto, repensar a concepção das disciplinas nos cursos de graduação em Letras para aliar-se a abordagem de conhecimentos linguísticos a noções de transposição didática dessas teorias, de modo a favorecer a educação linguística.

Nesse sentido, pensa-se na inclusão das MAs como forma de potencializar a abordagem das pedagogias já propostas por Palma *et al.* (2008), pois se objetiva formar profissionais com o protagonismo aflorado, com posicionamento crítico diante da realidade pedagógica e atitude reflexiva sobre os conhecimentos linguísticos.

### **3 As contribuições das MAs para o ensino**

Por intermédio de contextualizações históricas preliminares sobre o ato de aprender, Moran (2018) explica que, desde o nascimento, o homem aprende por meio de processos indutivos (de situações concretas a generalizações) e dedutivos (ideias/teorias testadas na realidade concreta). Vê-se, todavia, conforme o autor, uma predileção ao longo dos últimos anos pelas metodologias dedutivas em que o professor transmite, inicialmente, os conhecimentos e o aluno, em seguida, aplica-os em determinada situação prática. Em reflexão

sobre isso, reconhece a importância da transmissão, mas privilegia a abordagem mediada pelo questionamento e experimentação.

Assim, a expectativa atual relaciona-se com a combinação entre o emprego de MA em contextos híbridos, aqueles que “procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente)” (MORAN, 2018, p. 2). Essas metodologias configuram-se, então, como eixo norteador para o processo educativo.

Entre as especificidades das MAs apontam-se, a saber: a superação da perspectiva da fala centrada no professor, com a queda da condição de passividade discente; o estímulo à interlocução entre educação, cultura, sociedade, política e escola; o foco da aprendizagem na experiência, o que tende a desenvolver a autonomia do aprendiz quanto à iniciativa, à originalidade e à cooperação (BACICH e MORAN, 2018).

Em interessante releitura do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Bacich e Moran (2018) enfatizam que a educação não é a preparação para a vida; ela caminha conjuntamente com a existência humana, ao longo de seu desenvolvimento, por meio não somente da experiência, mas, sobretudo, da reflexão sobre a experiência. São pilares da concepção pedagógica, portanto, a autonomia, a aprendizagem e o protagonismo discente.

A alusão à aprendizagem ativa também é feita nos estudos de Luckesi (2011) sobre ensino e aprendizagem intencionais. O autor considera que a aprendizagem ocorre sob duas maneiras: espontaneamente (na interação com o outro, em contextos cotidianos) e intencionalmente (assimilação ativa de conteúdos socioculturais previamente sistematizada). Logo, considera a aprendizagem intencional ativa e inteligível e estabelece dada relação entre essas particularidades:

A aprendizagem ativa só pode se dar na medida em que for inteligível. O conhecimento que se adquire deverá possibilitar a iluminação da realidade; deverá possibilitar ao educando penetrar nos mistérios e nas conexões da realidade, desvelando-os. Assim, no conhecimento adquirido, é preciso que o educando obtenha um instrumento de compreensão da realidade (LUCKESI, 2011, p. 153).

Acerca da dinâmica de assimilação ativa dos conteúdos socioculturais e do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do educando, Luckesi (2011) aponta quatro

elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem: assimilação receptiva de conhecimentos e metodologias; exercitação de conhecimentos, metodologias e visões de mundo; aplicação de conhecimentos e metodologias; inventividade.

Em explicação desses aspectos, o autor descreve que a *assimilação receptiva de conhecimentos e metodologias* é elemento essencial para a efetividade da aprendizagem ativa, pois diz respeito à abordagem ativa do receptor diante do saber já elaborado. Nas suas palavras, esclarece que:

O educando é receptivo, porém não passivo. Ele estará recebendo a compreensão da realidade exposta, porém, ao mesmo tempo, estará articulando o conteúdo exposto com a sua experiência de vida. Um sujeito receptivo de um determinado conteúdo estará ativamente assimilando, de ponto de vista do entendimento, o que está sendo exposto, ou seja, enquanto o receptor recebe uma mensagem de um expositor, ele o faz meditando sobre a mensagem, relacionando-a com o seu passado, com o seu saber e experiência, com o futuro etc. (LUCKESI, 2011, p. 156).

No que se refere à *assimilação ativa de metodologias*, o autor destaca a importância da indissociação entre método e conteúdo, isto é, o acadêmico, ao aprender um conteúdo, necessariamente passa a apreender a técnica que subsidia a atividade.

O elemento de *exercitação dos conhecimentos e metodologias* é a forma pela qual o educando torna hábito um conjunto de habilidades que lhes são indispensáveis para a formação de suas capacidades, exemplificando que “um aluno se torna hábil em análise sintática da Língua Portuguesa na medida em que exercita essa habilidade” (LUCKESI, 2011, p. 158). É apresentado pelo autor como “o caminho ativo pelo qual o educando faz sua cultura recebida (intencionalmente, no caso da escola), tornando-se autônomo, autossuficiente e independente” (LUCKESI, 2011, p. 158).

A *aplicação de conhecimentos e metodologias* corresponde à oportunidade de relacionar os conhecimentos assimilados e exercitados com situações-problema. Assim, “pela aplicação, descobre-se inteligivelmente que um conhecimento adquirido ativamente serve a múltiplas possibilidades de interpretação e solução de problemas que emergem da existência” (LUCKESI, 2011, p. 158).

Por fim, o elemento *inventividade* denota a capacidade do educando em inovar a partir de todos os conhecimentos assimilados, exercitados e aplicados durante o processo; “é uma

ação criativa que soma a assimilação dos conteúdos socioculturais e a intuição, o *insight*, a espontaneidade, o risco. É propriamente a situação em que se produz o novo, que pode ser um novo genial ou um novo não muito distante do que já havia sido produzido” (LUCKESI, 2011, p. 159).

Esse viés teórico-metodológico, transposto para o ensino superior na disciplina de Sintaxe, pode contribuir para uma formação docente mais reflexiva e contextualizada com os saberes e habilidades requeridos dos futuros professores para seu ambiente profissional e para sua formação cidadã.

Assim sendo, nesta proposta recorre-se ao uso de métodos ativos para ensino e avaliação, como o emprego da estratégia giro colaborativo associada a adaptações do método freireano de alfabetização em Angicos; a sala de aula invertida; atividades de problematização gramatical a partir de estudos de caso; e, para avaliar o processo, a técnica de avaliação por pares.

Proposta por Camargo e Daros (2018), a estratégia do *giro colaborativo* é uma técnica de coleta de ideias que permite a elaboração de uma lista concisa de ideias e respostas dos alunos sobre uma temática específica. Um ponto importante a se destacar nessa atividade é a inter-relação que os alunos estabelecem entre si, uma vez que todos precisam demonstrar seus conhecimentos sobre tal tema para que uma ideia final para o assunto seja proposta. O trabalho em grupos permite, também, que seja realizada uma avaliação colaborativa, pois um grupo avaliará as ideias dos outros grupos, apontando dúvidas e reflexões pertinentes ao tópico de estudo. É ideal que os alunos trabalhem sob a perspectiva de problematizações, para que, após a exposição das ideias de todos os grupos, um denominador comum para o problema seja alcançado, o que torna concretas a aprendizagem e a reflexão sobre um conteúdo.

Assim como o giro colaborativo, o método de alfabetização em Angicos, de Paulo Freire, apresentado em Freire (2005) e Freire e Macedo (1990), é uma técnica audiovisual que permite aos alunos um olhar reflexivo para aspectos relevantes à aprendizagem. Na estratégia do giro colaborativo, orienta-se o uso de uma folha de *flip-chart*, a fim de que os alunos verifiquem as ideias dos colegas e apresentem seu *feedback*. Do mesmo modo, Paulo Freire, com seu método inovador para a década de 1960, propôs que a alfabetização de pessoas de diferentes faixas etárias se desenvolvesse considerando-se a valorização tanto da bagagem

cultural que os alunos possuíam quanto do seu universo vocabular. Nesse sentido, o trabalho de 40 horas em Angicos pôde alfabetizar um grande número de alunos a partir de uma estratégia baseada em uma perspectiva ativa, visto que fichas coloridas eram projetadas com situações de trabalho próprias do grupo de alunos, havendo também o auxílio de termos geradores que promoviam significações, o que se mostrou muito produtivo para a aquisição do conhecimento.

Outra abordagem relevante entre os métodos de aprendizagem ativa é a sala de aula invertida, que, entre muitos outros benefícios, garante a personalização do ensino e o aumento da produtividade em sala de aula. Os autores Bergmann e Sams (2018) enfatizam que esse método consiste em uma inversão do modelo comum das salas de aula tradicionais, tendo em vista que o que era feito em sala passa a ser feito em casa, e o que era feito em casa é feito em sala, contando com o auxílio do professor. Esses autores observaram que o momento em que os alunos mais precisam da presença física de um professor é quando travam e precisam de ajuda individual, posto que a recepção do conteúdo teórico pode acontecer de muitas outras maneiras e não, exclusivamente, em sala (BERGMANN e SAMS, 2018). Essa perspectiva desconstrói a visão do professor como único detentor do conhecimento, uma vez que o aluno efetiva sua autonomia escolhendo qual é a sua melhor forma de aprender.

Não basta, contudo, apenas oferecer subsídios para que o aluno seja autônomo, sendo necessário fazer que ele se sinta responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Munhoz (2015) apresenta outra forma ativa de aquisição do conhecimento, a aprendizagem baseada em problemas (ABP), que se mostra eficaz quando associada à sala de aula invertida, pois “a combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo” (MORAN, 2018, p. 15).

A ABP, em síntese, pode ser definida como uma forma de aprendizagem em que a responsabilidade está centrada no aluno, “onde todos os temas tratados são relevantes para a vida pessoal e profissional dos alunos e cuja forma de aprender é determinada pelo próprio aluno” (MUNHOZ, 2015, p. 116). De maneira geral, a ABP é um método que impulsiona os alunos a realizarem investigações sobre a causa possível para um problema e que deve se desenvolver sob um nível de complexidade crescente, permitindo que os alunos compreendam e solucionem as atividades de forma individual e em grupo (MORAN, 2018).

Nesse sentido, a partir dessas considerações teóricas, apresenta-se uma proposta que contempla todos esses métodos ativos, com a intenção de propor novos olhares para o ensino de gramática na formação docente.

## 4 As MAs na disciplina de sintaxe

Nesta seção, pretende-se versar sobre possibilidades idealizadas de aplicação das MAs como maneiras de potencializar a pedagogia subjacente à formação de professores de Português para o estudo gramatical, de modo a estimular a educação linguística.

Como a disciplina de Sintaxe em fase inicial requer recapitulações de discussões anteriores, esta proposição busca explorar tópicos de diálogo entre a Morfologia e a Sintaxe, o que alude aos pressupostos da AL.

A primeira atividade proposta é o mapa semântico, que consiste na tentativa de que os próprios alunos, divididos em grupos pares, formem definições iniciais sobre um conceito central da disciplina. Nesse caso, escolheu-se como termo gerador a expressão *análise linguística*. A partir desse termo gerador, os acadêmicos escolhem quatro palavras-chave que seriam fundamentais para a construção do conceito. Na sequência, devem elaborar, com esse conjunto de termos, uma frase que represente o termo gerador. Entre os benefícios dessa atividade, pode-se destacar que:

Essa abordagem se mostra eficiente, na medida em que os alunos precisam chegar a um consenso sobre quais palavras devem ser selecionadas, já que, dependendo das palavras apontadas, o conceito poderia ficar vago ou, até mesmo, truncado, não atingindo o objetivo de formar uma ideia sobre o termo gerador. Assim, demonstra-se que é preciso que haja um compartilhamento de ideias [...], o que já mobiliza várias instâncias do conhecimento prévio que tais alunos possuem (MELLO, CAETANO e SOUZA, 2018, s.p.).

A segunda atividade valoriza a leitura de textos teóricos nas aulas, com base nos fundamentos da sala de aula invertida, pois, dinamicamente, os alunos dialogam entre níveis de dificuldade de leitura ao registrar, em síntese: a compreensão global do texto, as dúvidas e o que não compreenderam definitivamente. Essa distribuição é feita em casa pelos acadêmicos. Em aula, o professor medeia o encaixe dessas percepções de leitura nas cores,

respectivamente, verde, amarelo e vermelho, assim como um semáforo. Por conta disso, chama-se essa atividade de “semáforo do conhecimento”, que foi apresentada pelo professor Neudson Johnson Martinho, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por ocasião do IX Fórum Nacional de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação em Saúde, durante a oficina “O uso de Metodologias Ativas em programas de formação docente”. Assim, o texto-base escolhido é o artigo *Apresentação – Linguística: Sintaxe e suas interfaces* (IBAÑOS; OTHERO; BIASIBETTI, 2015), a fim de discutir as relações interdisciplinares resultantes dos diálogos possíveis desse campo com outras áreas.

Em retomada às considerações de Luckesi (2011), nessas duas primeiras fases, estimula-se a *assimilação do saber* já consolidado, tendo em vista que as teorias são revistas, mas não se limitam à memorização. Dialoga-se com o conhecimento prévio discente e requer-se sua reflexão diante das novas informações discutidas.

Com vistas ao trabalho de *exercitação e aplicação dos conhecimentos* (LUCKESI, 2011), na próxima etapa ocorrem as problematizações gramaticais, respaldadas na perspectiva da ABP por meio de estudos de caso (CAMARGO e DAROS, 2018) selecionados para a disciplina, os quais envolvem discussões no campo da morfossintaxe da LP, de modo que os acadêmicos possam, por meio de materializações concretas do uso da linguagem, contrastar norma e uso linguísticos, na tentativa de, mediante situações problematizadas, (re)ver conceitos teóricos em contextos pragmáticos. Lida-se, desse modo, tanto com os pressupostos epistemológicos da tradição quanto com as novas possibilidades de ocorrência do fenômeno linguístico, o que ratifica a prática da AL, visto que, nas palavras de Geraldi (2001):

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão, coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 2001, p. 74).

Para que habilidades e hábitos se desenvolvam mediante atividade construtiva (LUCKESI, 2011), sugerem-se três exercícios de problematização: estudo dos aspectos morfossintáticos na poesia ceciliana; tendências tradicionais e contemporâneas para formação de palavras em contraste com compêndios gramaticais e livros didáticos; e o fenômeno da transitividade verbal na tradição e no uso.

A primeira problematização consiste na produção textual de um ensaio a partir do poema “Cenário”, da poetisa Cecília Meireles (1989), que compõe o livro *Romanceiro da Inconfidência*:

Cenário

Passei por essas plácidas colinas  
e vi das nuvens, silencioso, o gado  
pascer nas solidões esmeraldinas.

Largos rios de corpo sossegado  
dormiam sobre a tarde, imensamente,  
– e eram sonhos sem fim, de cada lado.

Entre nuvens, colinas e torrente,  
uma angústia de amor estremecia  
a deserta amplidão na minha frente.

Que vento, que cavalo, que bravia  
saudade me arrastava a esse deserto,  
me obrigava a adorar o que sofria?

Passei por entre as grotas negras, perto  
dos arroios fanados, do cascalho  
cujo ouro já foi todo descoberto.

As mesmas salas deram-me agasalho  
onde a face brilhou de homens antigos,  
iluminada por aflito orvalho.

De coração votado a iguais perigos  
vivendo as mesmas dores e esperanças,  
a voz ouvi de amigos e inimigos

Vencendo o tempo, fértil em mudanças,  
conversei com doçura as mesmas fontes,  
e vi serem comuns nossas lembranças.

Da brenha tenebrosa aos curvos montes,  
do quebrado almocafre aos anjos de ouro  
que o céu sustêm nos longos horizontes,

tudo me fala e entende do tesouro  
arrancado a estas Minas enganosas,  
com sangue sobre a espada, a cruz e o louro.

Tudo me fala e entendo: escuto as rosas  
e os girassóis destes jardins, que um dia  
foram terras e areias dolorosas,

por onde o passo da ambição rugia;  
por onde se arrastava, esquarterado,  
o mártir sem direito de agonia.

Escuto os alicerces que o passado  
tingiu de incêndio: a voz dessas ruínas  
de muros de ouro em fogo evaporado.

Altas capelas cantam-me divinas  
fábulas. Torres, santos e cruzeiros  
apontam-me altitudes e neblinas.

Ó pontes sobre os córregos! ó vasta  
desolação de ermas, estéreis serras  
que o sol frequenta e a ventania gasta!

Armado pó que finge eternidade,  
lavra imagens de santos e profetas  
cuja voz silenciosa nos persuade.

E recompunha as coisas incompletas:  
figuras inocentes, vis, atrozes,  
vigários, coronéis, ministros, poetas.

Retrocedem os tempos tão velozes  
que ultramarinos árcades pastores

falam de Ninfas e Metamorfozes.

E percebo os suspiros dos amores  
quando por esses prados florescentes  
se ergueram duros punhos agressores.

Aqui tiniram ferros de correntes;  
pisaram por ali tristes cavalos.  
E enamorados olhos refulgentes

— parado o coração por escutá-los  
prantearam nesse pânico de auroras  
densas de brumas e gementes galos.

Isabéis, Dorotéias, Heliodoras,  
ao longo desses vales, desses rios,  
viram as suas mais douradas horas

em vasto furacão de desvarios  
vacilar como em caules de altas velas  
cálida luz de trêmulos pavios.

Minha sorte se inclina junto àquelas  
vagas sombras da triste madrugada,  
fluidos perfis de donas e donzelas.

Tudo em redor é tanta coisa e é nada:  
Nise, Anarda, Marília... — quem procuro?  
Quem responde a essa póstuma chamada?

Que mensageiro chega, humilde e obscuro?  
Que cartas se abrem? Quem reza ou pragueja?  
Quem foge? Entre que sombras me aventuro?

Quem soube cada santo em cada igreja?  
A memória é também pálida e morta  
sobre a qual nosso amor saudoso adeja.

O passado não abre a sua porta

e não pode entender a nossa pena.  
Mas, nos campos sem fim que o sonho corta,

vejo uma forma no ar subir serena:  
vaga forma, do tempo desprendida.  
É a mão do Alferes, que de longe acena.

Eloquência da simples despedida:  
“Adeus! que trabalhar vou para todos!...”  
(Esse adeus estremece a minha vida.)

Pretende-se com a atividade valorizar a tríade do trabalho com textos nas aulas de gramática proposta por Geraldi (2001) – leitura, produção de textos e análise linguística –, pois, à medida que se realiza a leitura de texto literário permeado de relações intertextuais, produz-se um ensaio em apreciação do efeito dos aspectos morfossintáticos na poética cecilianiana e efetivam-se, assim, os diálogos entre as escolhas formais e a perspectiva estética da poetisa.

A segunda problematização discute a suficiência das abordagens tradicionais no entendimento de novos processos formadores de palavras emergentes na atualidade. Para tanto, faz-se um estudo de caso (CAMARGO e DAROS, 2018). Cada par recebe um conjunto de ocorrências de mesmo padrão de composição. Analisam-se tais ocorrências em contraponto com um compêndio gramatical tradicional, de preferência do aluno, e com uma gramática ou pesquisa de tendências contemporâneas. Em seguida, estendem-se as análises ao se contrapor com os livros didáticos, selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) vigente, adquiridos pelas escolas de educação básicas circunscritas à zona residencial dos acadêmicos. Por se tratar do tópico “Estrutura e Formação de Palavras”, será utilizado o livro didático (LD) de 1º ano, em que geralmente o conteúdo é abordado. Convém, então, com antecedência, confirmar o volume necessário. Essa última etapa permite ao acadêmico reflexões pedagógicas sobre a organização dos conteúdos e das abordagens metodológicas em um dos principais recursos didáticos disponíveis para o professor, o livro didático.

Esse posicionamento crítico diante desse recurso pedagógico precisa ser estimulado nos cursos de Letras para que, como futuros professores, ajam reflexivamente e tomem o LD

como mero suporte de reprodução de conteúdos. Para conduzi-los a tal percepção, emprega-se o roteiro de análise dos livros demonstrado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Roteiro para atividade relacionada com a fase de segunda problematização

<b>ROTEIRO DE ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS</b>
<p><i>Planificação:</i> Qual o lugar dos processos não lineares de formação de palavras nos livros didáticos?</p> <p>Objetivo: Quantificar e mencionar os processos lineares e os não lineares apresentados nos livros didáticos de Português.</p>
<p><i>Novo elemento:</i> Com base em livros didáticos recomendados pelo PNLD, analise a seleção dos conteúdos relacionados com processos formadores de palavras. Em sua análise, considere a abordagem destinada aos processos não lineares.</p> <p>Objetivo: Destacar o nível de suficiência da abordagem dos processos não lineares (diversidade de processos descritos; contextos e aplicação de usos identificados; relações morfossintáticas estabelecidas; as explicações dos fenômenos carregam alguma conotação linguisticamente preconceituosa?).</p>
<p><i>Visão sistêmica do problema:</i> A descrição linguística em livros didáticos dos processos lineares e não lineares formadores de palavras.</p> <p>Objetivo: Sistematizar informações/resultados das análises feitas.</p>
<p><i>Soluções:</i> Como contornar o problema identificado?</p> <p>Objetivo: Delimitar as ações, os meios para executá-las e os possíveis efeitos de sua implementação.</p>

**Fonte:** os autores (2019).

A terceira problematização refere-se ao fenômeno da transitividade verbal, bastante reformulado mediante a diversidade de usos linguísticos, como aponta Perini (2011). De acordo com os estudos desse autor, que apresenta uma nova proposta de compreensão da

transitividade, solicitou-se a elaboração de uma *matriz da transitividade verbal* (PERINI, 2011) de ocorrências catalogadas pelos próprios acadêmicos no contexto virtual digital. Trata-se, desse modo, de uma oportunidade de observar e investigar, na prática, redefinições da teoria gramatical, o que também poderá estimular o elemento *inventividade* (LUCKESI, 2011), pois novas concepções e abordagens analíticas diante do fenômeno linguístico podem surgir.

Como os métodos de ensino são ativos, a aprendizagem também recorre a estratégias que resgatem o protagonismo discente. Sugere-se uma atividade que contemple a avaliação por pares em substituição à avaliação formal escrita. Os alunos são distribuídos em pares; cada par um recebe um texto para ser seu objeto de estudo para a avaliação; o professor realiza, previamente, um sorteio, a fim de que cada grupo saiba quem avaliará e por qual grupo será avaliado. Os grupos devem ler o texto do grupo que avaliará com intuito de formular questões contextualizadas para serem feitas aos colegas no momento da aula; tais perguntas precisam ser enviadas ao professor para que ele oriente a formulação. Em aula, os alunos avaliarão um grupo e serão avaliados por outro, mas todos serão avaliados pelo professor, tanto no que concerne à formulação das perguntas, quanto às respostas realizadas oralmente. Essa técnica avaliativa confere dinamismo ao processo de verificação da aprendizagem, já que os alunos são completamente envolvidos na formulação das atividades, o que já os prepara para o cotidiano docente.

## 5 Conclusão

Mesmo após as mudanças na concepção do ensino de gramática, as insuficiências do ensino de LP ainda persistem, como bem destaca Antunes (2003). Nota-se que é preciso ir além, já que, antes de tudo, o docente, em sua formação, precisa ser preparado para compreender e assumir a perspectiva contemporânea de prática de ensino gramatical: a educação linguística.

Nesse sentido, foram destacadas as contribuições das MAs aliadas ao processo de formação docente em Letras para favorecer o desenvolvimento da pedagogia da educação linguística em resgate ao protagonismo do futuro professor ainda enquanto aluno/licenciando; o estímulo à sua criticidade durante as práticas subjacentes à profissão; e a valorização de atitudes reflexivas frente ao conhecimento linguístico.

O estudo aqui realizado é relevante e significativo, visto que elucida uma sugestão metodológica idealizada para aplicação na disciplina de Sintaxe dos cursos de Letras. Ressalta-se que essa proposta não esgota as possibilidades de inserção das MAs no ensino superior, mas possibilita novos olhares para a prática pedagógica em tal contexto de ensino, sujeitos à aplicação em uma realidade concreta para verificação e validação das contribuições pedagógicas de tal abordagem.

## Referências

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

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

IBAÑOS, A. M. T.; OTHERO, G. de Á.; BIASIBETTI, A. P. C. da S. Apresentação – Linguística: Sintaxe e suas interfaces. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, jul./dez., 2015, p. 249-255. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/21358>. Acesso em: 7 ago. 2018.

IX FÓRUM NACIONAL DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO EM SAÚDE, 2018, Curitiba. **Oficina...** Curitiba: Faculdades São Tomé e Príncipe, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELES, C. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.

MELLO, A. F.; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, C. H. M. de. **Aprendizagens Ativas na Formação em Letras: uma abordagem metodológica para a disciplina de Linguística Textual**. **Link Science Place**, Campos dos Goytacazes, 2018 [no prelo].

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-24.

MUNHOZ, A. S. **ABP**. Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.; JÚNIOR, J. E. N. Educação Linguística e desafios na formação de professores. *In:* BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 215-223.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, N. Í. da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400007>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000400007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 5 out. 2018.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In:* SILVA, A.; PESSOA, A. C. P.; LIMA, A. **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

Recebido em: 17/12/2018

Revisado em: 11/11/2019

Aprovado em: 13/11/2019

Publicado em: 31/08/2020