



TEORIAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS DOCENTES: EM PROL DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LÍNGUA(GEM)

Cleber Tourinho (1); Roseane Batista Feitosa Nicolau (2)

Universidade Federal da Paraíba

(1) clebertourinho@gmail.com; (2) rosenicolau.ufpb@gmail.com

Resumo: As teorias linguísticas, quando aliadas à prática docente, podem contribuir significativamente com o ensino no sentido de mostrar aos alunos que, além da utilização da linguagem, é possível também a construção de uma maior consciência a respeito dela. Para tanto, neste trabalho, apresenta-se uma proposta de aliança entre os estudos linguísticos e a prática docente, na qual o aluno seja instigado inicialmente a realizar pesquisas sociolinguísticas e, a partir disso, criar hipóteses baseadas em seus achados, tendo como suporte as teorias linguísticas. A metodologia empregada partiu da observação, em sala de aula, das práticas sociais vistas em gêneros discursivos de conhecimento dos alunos com os conflitos presentes entre a normatização gramatical, prescritiva, e a realidade por eles observada; e ainda, a materialização da língua em textos orais ou escritos e sua adequação à variedade linguística local. Tomando como base os estudos descritivos críticos sobre os usos da voz verbal passiva sintética (SCHERRE, 2005; BAGNO, 2001; 2010), propôs-se a estudantes de uma turma do Ensino Fundamental II a construção de um quadro expositivo de usos dessa modalidade em sua região de moradia, buscando, em seguida, uma ação pedagógica que orientasse os alunos à reflexão linguística crítica sobre o fenômeno estudado, tendo como amparo os estudos teóricos já realizados, ressaltando-se, nesse percurso, a competência comunicativa, conforme Travaglia (2009), ou seja, fazendo com que os estudos linguísticos alcançados sejam realizados no ensino de forma contextualizada, tornando-se, assim, socialmente significativos e pertinentes. Como resultados, os alunos estudam a língua(gem) em sua dinâmica social, participando ativamente como construtores de seu conhecimento linguístico, vendo a materialização da língua portuguesa nos textos estudados, os efeitos de sentido alcançados e, por fim, a postura assumida pelos indivíduos ao escreverem seus textos. Com esse estudo, portanto, o aluno passa a ser pesquisador-observador da sua língua, refletindo sobre ela, ganhando, assim, mais autonomia e segurança em seu uso.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada. Sociolinguística. Gramática Reflexiva. Competência Comunicativa.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de o discurso e as propostas oficiais de ensino de língua portuguesa relativa à Educação Básica serem a de proporcionar ao aluno uma experiência rica de leitura e conhecimento sobre seu idioma materno, as aulas de língua portuguesa nas escolas do Brasil se reduzem, com poucas exceções, à análise linguística e lições expositivas de gramática normativa, visando, mormente, às provas de final de bimestre ou, em outras vezes, à aplicação de projetos na escola.

Ainda assim, é cada vez mais perceptível uma mudança do atual paradigma, tanto no discurso oficial quanto no dos professores de português, advinda de um exercício reflexivo sério quanto à necessidade de se repensar o ensino de língua materna e da linguagem, como um todo. Parte dessa constatação pode ser atribuída à adoção do objetivo mais pertinente e importante do ensino de língua materna, que deve ser “desenvolver a *competência comunicativa do falante*”, conforme ensina Travaglia (2002, p. 156), ou seja, possibilitar que ele seja capaz de utilizar, de modo adequado, variedades da língua em que ele não tem competência ou tem competência limitada, levando-o a usar adequadamente cada vez um maior número de recursos disponíveis na língua para a produção de efeitos de sentido e, conseqüentemente, para a comunicação competente.

Por conta disso, dito de maneira extremamente simples e eficiente, podemos afirmar que ensinar português nas escolas deve significar, prioritariamente, *oferecer aos educandos as condições necessárias à expansão das suas práticas de linguagem naquilo que concerne às habilidades de leitura, de escrita e de fala nas mais diversas situações de usos da linguagem* (TOURINHO, 2017).

Neste artigo, portanto, apresentaremos uma proposta trabalho em sala de aula na qual se aliam os estudos linguísticos e a prática docente, na qual o aluno seja instigado a realizar pesquisas sociolinguísticas e, a partir disso, criar hipóteses baseadas em seus achados, tendo como suporte as teorias linguísticas e a observação, em sala de aula, das práticas sociais vistas em gêneros discursivos de conhecimento dos alunos com os conflitos presentes entre a normatização gramatical, prescritiva, e a realidade por eles observada; e ainda, a materialização da língua em textos orais ou escritos e sua adequação à variedade linguística local.

2 APORTE TEÓRICO

A noção de competência comunicativa surge a partir dos estudos de Chomsky (1975), e toma como referência a visão de que todo ser humano possui a capacidade de adquirir a linguagem e fazer uso dela. Entretanto, percebe-se que essa competência engloba capacidades e juízos de valor socioculturais.

A partir desta constatação, a concepção de competência passa de conhecimento da língua - visão de Chomsky -, para uma concepção mais ampla que envolve o social - visão apresentada por Hymes (1995) -, que considera a língua em situação real de uso, incluindo os aspectos contextuais e socioculturais.

Para Hymes (1995), a competência é a capacidade de o sujeito não só produzir enunciados gramaticais, mas também apropriados à situação comunicativa. A partir desta reformulação da visão de competência, Hymes (1995) desenvolve uma teoria que integra a teoria linguística à teoria da comunicação, propondo critérios para descrever uma determinada forma de comunicação, os quais podem ser resumidos assim: quando se fala, se faz muito mais do que elaborar frases gramaticalmente corretas; nem todos os enunciados incorretos, a nível gramatical, são inaceitáveis no âmbito social, da mesma forma que a gramaticalidade de um enunciado não garante a sua adequação à situação.

A partir de Hymes, vários estudiosos ampliaram o conceito de competência comunicativa. Dentre eles, Canale (1995), que aprofunda a ideia para abranger um contexto mais pedagógico de ensino/aprendizagem e aquisição em língua estrangeira. Este estudioso descreve a competência comunicativa como um conjunto de quatro subcompetências inter-relacionadas.

A primeira é a competência gramatical, relacionada com o domínio do código linguístico e centrada diretamente no conhecimento e na habilidade para compreender e expressar adequadamente. A segunda é a competência sociolinguística, que inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso em contextos sociais. A terceira é a competência discursiva, corresponde a combinação das formas gramaticais e seus significados resultando no texto falado ou escrito em diferentes gêneros textuais. A quarta e última é a competência estratégica, resulta do domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal para a eficiência da comunicação. Ressaltamos que esta visão de Canale (1995) gerou uma maior atenção aos aspectos sociolinguísticos, discursivos e estratégicos da língua no contexto do ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em vigor no Brasil acatam os estudos realizadas no âmbito das competências, bem como dialogam como esses estudos no sentido de auxiliar os alunos no domínio da língua em sua diversidade rumo a uma crescente competência comunicativa, sugerindo um trabalho como texto e com as subcompetências, dentre elas a gramatical ou linguística. De forma geral, ninguém duvida da importância de se trabalhar com essas competências para se alcançar um aprendizado; mas, neste caminho, questiona-se sobre a maneira adequada de se transformar o conhecimento linguístico, gramatical em atividades de ensino/aprendizagem. O caminho possível, de acordo com a literatura especializada, é dar menor ênfase à teoria gramatical e se trabalhar mais com as possibilidades significativas dos recursos linguísticos.

Conforme Travaglia (2009), o que o professor pode fazer diante do conhecimento linguístico é: a) verificar a qualidade da teoria que pretende aplicar; b) saber que a qualquer teoria é uma tentativa de descrever algo da língua e não uma verdade incontestável (desenvolver uma postura científica); e c) há sempre mais de uma descrição para o mesmo fato linguístico e que elas podem trazer fatos interessantes para serem utilizados em atividades. Por isso, em vários de seus escritos, Travaglia convida o professor de português a analisar seu próprio fazer pedagógico para que o ensino de gramática normativa/prescritiva não tome muito o já escasso tempo de suas aulas, e, ao invés disso, dê-se mais atenção às atividades de uso da linguagem oral e escrita que permitam o desenvolvimento dessa habilidade por meio de uma competência comunicativa.

Assim, o tempo de ensino de gramática na educação básica deve ser bem utilizado, motivo pelo qual assumimos aqui a perspectiva de Travaglia (2002; 2009), ao defender que se deve: a) **ensinar a língua**, o que resulta em habilidades de uso da língua; e b) **ensinar sobre a língua**, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) a respeito dela, com o consequente desenvolvimento da habilidade de análise de fatos linguísticos.

No primeiro caso, o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que os alunos tenham maior conhecimento **da** língua. Isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas.

No segundo caso, tem-se a finalidade de ensinar teoria gramatical ou linguística (atividades de gramática teórica), formando analistas da língua. A meta é conseguir que os alunos tenham conhecimento **sobre** a língua e sejam analistas dela.

Entre as razões, ou objetivos, para ensinar teoria gramatical, bem como a estratégia para se conseguir isso, Travaglia (2002) cita os seguintes:

Quadro 1 – Objetivos e estratégias para o ensino da teoria gramatical na escola

	Objetivos	Estratégias para atingir o objetivo
1	Dar informação cultural	
2	Instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas	
3	Desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência	a) Redescobrir teorias existentes b) Criticar teorias existentes c) Criar, formular teorias

Fonte: Travaglia, 2002.

Cada um dos objetivos acima está ligado a uma forma de se ensinar gramática na escola. O primeiro, em geral, está aliado ao ensino **prescritivo** (certo e o errado na língua), o qual não deve mais ter lugar nas salas de aula, uma vez que traz consigo toda uma tradição de preconceitos linguísticos e sociais envolvidos (BAGNO, 1996; 2007). O outro, ao ensino **descritivo**, a apresentação da estrutura da língua ao aluno, seus componentes e sua função, além das aplicações práticas para o dia a dia dele, geralmente em contextos de gêneros discursivos textuais ou na busca pela descrição da variedade de prestígio. Aqui, salientamos o papel dos estudos sociolinguísticos, em especial na busca por uma metodologia que procura descrever as línguas em sua diversidade funcional e social.

Por fim, Travaglia (2002) chama a atenção para o ensino **produtivo**, o qual consiste na ampliação das habilidades que o aluno tem de aplicar a língua em qualquer contexto. A ideia é permitir ao estudante o desenvolvimento de capacidades extras, as quais ele não está habituado a realizar, visando tanto a se comunicar de forma eficiente como a reflexão metateórica em torno da linguagem e seus usos.

A nossa proposta de atividade se prende à segunda e à terceira perspectiva, especialmente por se estar falando de atividades sociolinguisticamente orientadas na busca por uma descrição da variedade padrão e seu cotejamento com os usos percebidos pelos estudantes em seu dia a dia, o que demanda ações práticas nas quais o estudante deverá refletir, raciocinar sobre a língua e seus usos, produzindo resultados de cunho científico, com criação de hipóteses ou teorias em relação ao que eles observam.

3 METODOLOGIA

A atividade pedagógica proposta tem como foco metodológico o paradigma qualitativo, intervencionista e interpretativista, mediante utilização de uma pesquisa-ação sociolinguisticamente orientada. Ao adotarmos o caráter exploratório-descritivo, estamos em busca de provocar o esclarecimento de uma realidade, suas características, fatos e fenômenos específicos, bem como seus problemas, a fim de contribuir para elaborar meios e estratégias que venham a resolvê-los (TRIVIÑOS, 2001).

A instituição de ensino escolhida para aplicação da pesquisa foi uma escola pública municipal na qual funciona o Ensino Fundamental regular, do 1º ao 9º ano. Os sujeitos primários da pesquisa foram alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, com idades entre os 11 a 13 anos, num total de 36 alunos.

Os procedimentos tomaram como referência as sugestões de Travaglia (2009), o qual entende que um significativo ensino que vise ao desenvolvimento da competência comunicativa deve ter pelo menos três atividades voltadas: à gramática de uso; à gramática reflexiva e teórica; e gramática normativa. Para o autor, “[...] o mesmo professor com a mesma turma e num só conteúdo pode desenvolver atividades de gramática de uso, reflexiva, teórica ou normativa, dosando cada uma de forma a atingir com eficiência o objetivo pretendido” (TRAVAGLIA, 2009, p. 110).

O autor chama a atenção para a necessidade de o professor eleger um tópico específico e resguardar-se com bom material teórico antes de se propor a realizar atividades de gramática nas quais se trabalhem as quatro perspectivas acima descritas. Por isso, escolhemos o trabalho com vozes verbais, e, em um recorte mais específico, com **a voz passiva sintética**, a qual vem sendo discutida intensamente por autores como Scherre (2005); Possenti (2014; 2015) e especialmente por Travaglia (2009) e Bagno (2002; 2016) – estes dois últimos chegando a afirmar que a voz passiva sintética não existe, que é uma criação da Gramática Tradicional (GT), e deveria ser renomeada como “pseudopassiva” –, de maneira a levar o aluno à compreensão sobre o fenômeno em seu dia a dia.

4 APLICAÇÃO E RESULTADOS

Passo 1: Trabalho com a Gramática Normativa

Iniciamos o trabalho com o assunto que se encontra no livro didático adotado pela escola (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 62-71). Neste, apresentamos os conceitos de vozes

verbais, adotando por completo a proposta dos autores que, em nosso entendimento, aproximam-se do que se propõe Travaglia (2009, p. 229) ao indicar que ensinar gramática normativa deve ser feito sempre, “porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar também a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e *status* social, no modo escrito, de toda a produção cultural”. Todavia, ressaltamos que isto deve ser feito de maneira a deixar claro o papel social dessa modalidade, e evitando se reproduzirem preconceitos e sensação de inferiorização, como se não a dominar fosse sinal de “incapacidade” ou “burrice”. Dito isto, realizamos a aula expositiva, em dois encontros, os exercícios em sala de aula, e deixamos para o final o quadro que se encontra discretamente apresentado na página 63.

Quadro 2 – Contraponto em relação aos usos sociodiscursivos da voz passiva sintética

Contraponto

O conceito de voz verbal está relacionado com os critérios semânticos, ou seja, para determinar a voz, é necessário saber quem realiza a ação verbal: se o sujeito (caso de voz ativa) ou se o agente da passiva (caso de voz passiva). Alguns linguistas, entretanto, têm questionado esses critérios.

Por exemplo, a gramática normativa entende que em frases como “O navio afundou” ou “o feijão queimou” existe voz ativa. No entanto, está claro que semanticamente o sujeito mais sofre do que realiza a ação verbal.

Apesar das divergências, em exames ou outras situações formais, em que esse conhecimento é avaliado, convém adotar a análise tradicional, de acordo com a gramática normativa.

Fonte: Adaptado de Cereja e Cochar, 2016, p. 63.

Neste quadro, reproduzido acima, os autores não se aprofundam sobre os valores sociais do uso linguístico do fenômeno estudado, defendendo que a adoção tácita da regra normativa deve ser o melhor a ser feito. Perdem, em nossa análise, a oportunidade de conduzir os estudantes a uma pesquisa sociolinguística em relação ao fenômeno, de modo a superar a reprodução mecânica de valores linguísticos padronizados.

Em nossa aula, lemos o quadro duas vezes, até que os estudantes pudessem perceber a incoerência entre o discurso do livro didático e a realidade: apesar de vários estudiosos (linguistas) questionarem as definições propostas, eles deveriam continuar seguindo algo que era “não natural”, ainda que estivesse bem diante de seus olhos!

Lançamos, então, a semente para outra discussão na aula seguinte, na qual ampliaríamos a temática, delimitando o foco de análise.

Passo 2: Trabalho com a Gramática de Usos

Para Travaglia (2009, p. 111), essa gramática é “não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante”. Para tanto, o autor enfatiza a necessidade de exercícios estruturais nos quais o estudante vá notando os variados comportamentos que determinado fenômeno linguístico tem na variedade linguística dele próprio e de seus pares (outros estudantes, família, comunidade etc.). Nesse caso, o autor salienta que não se deve explicitar aos alunos os mecanismos de mudança, a estrutura e funcionamento da língua, ou seja, a parte técnica. O especialista ali é o professor, que deve preparar as atividades, orientar, ordenar conteúdos e preparar exercícios.

Adotando essa perspectiva, nos focamos na voz passiva sintética, solicitando aos alunos que escrevessem variadas possibilidades de acordo com seu conhecimento intuitivo. Dividimos a turma em três equipes, as quais estariam incumbidas de fazerem, no caderno, listas com o máximo possível de construções nas seguintes situações:

- 1) Equipe 1: Situações corriqueiras na escola ou no dia a dia, com o uso da voz passiva analítica, **sempre indicando o sujeito e o agente da passiva**, com orações no singular e plural.
- 2) Equipe 2: Situações corriqueiras na escola ou no dia a dia, utilizando-se a voz passiva sintética, **sempre indicando o agente da passiva e o sujeito**, com orações no singular e plural.
- 3) Equipe 3: Situações corriqueiras na escola ou no dia a dia, utilizando-se a voz passiva sintética, **sem indicação do agente da passiva, mas identificando o sujeito**, com orações no singular e plural.

Depois de vinte minutos, solicitamos que o representante de cada equipe lesse o “relatório”, e pedimos que indicassem se sentiam que alguma daquelas produções estaria estranha, ou se eles tiveram dificuldade para compreender. Dentre os resultados, coletamos:

A Equipe 1 não relatou nenhuma dificuldade, embora a questão da concordância verbo-nominal tenha sido vista em três períodos:

- (1) A aluna foi enganada pelo professor / *As alunas foi enganada pelo professor.
- (2) *Esse motorista foi multado pelos amarelinho / *Esses motoristas foi multado pelos amarelinho.

A Equipe 2 teve muita dificuldade em construir períodos com a passiva sintética usando o agente da passiva, e mais ainda para colocá-los no plural. Não conseguiram identificar o sujeito das orações, o que se mostrou frustrante para eles, pois sempre pensaram

que o sujeito era, na realidade, o que chamamos de agente da passiva. De fato, produziram somente 8 (oito) períodos, nenhum deles com o verbo no plural, de acordo com a gramática normativa, dentre os quais seguem estes exemplos:

- (3) Conserta-se bicicleta pelos o mecânico. / ***Conserta-se** bicicletas pelos os mecânicos.
- (4) Vende-se dindim pela minha tia. / ***Vende-se** dindins pelas minhas tias.
- (5) Abriu-se o livro pelo aluno. / ***Abriu-se** os livro pelos alunos.

A Equipe 3 produziu bastantes períodos, muitos com verbos repetidos (aluga-se, vende-se, compra-se, etc.), totalizando 24 períodos. Em nenhum dos casos, ao passar o enunciado para o plural, os estudantes respeitaram a regra normativa. Por exemplo:

- (6) Vende-se dindim. / ***Vende-se** dindins.
- (7) Aluga-se uma casa. / ***Aluga-se** duas casas.
- (8) Prendeu-se o ladrão. / ***Prendeu-se** os ladrões.

Para todos os 24 casos, os alunos indicaram que o sujeito seria “oculto”, justificando que “quem fez a ação não aparece, mas a gente sabe quem é: o vendedor, a pessoa que está alugando a casa ou a polícia”.

Em outra aula, no mesmo dia, retomamos a atividade, buscando fazer a oposição entre os exercícios estruturantes feitos pelos alunos e o conteúdo do livro didático que havíamos trabalhado em sala de aula anteriormente. Aqui, enfatizamos a diferença entre os usos reais e aquele que impõe a gramática, chamando atenção para o quadro da p. 63. Ao final, distribuímos no quadro as frases nas quais havíamos encontrado **diferenças** entre a gramática de uso deles e a gramática normativa, e pedimos que fizessem as devidas modificações caso **precisassem** usar o padrão.

Finalizamos a aula com a pergunta: “E no local onde vocês moram? Quando e como a voz passiva sintética é usada?”, o que nos levou ao terceiro momento da proposta.

Passo 3: Trabalho com a Gramática Reflexiva/teórica

Travaglia (2009) explica que o trabalho com a gramática reflexiva demanda a explicitação, a reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, trazendo-os para o domínio consciente que o aluno já tem, tanto a respeito de recursos linguísticos que o estudante domina como para aqueles ainda a serem adquiridos, levando-o a um ensino produtivo, e não apenas descritivo.

Para Pressanto e Moré (2012, p. 137),

O ensino de língua [deve] se realizar com base em propostas de reflexão do material linguístico ou dos recursos à disposição do usuário, não só em nível estrutural propriamente, mas unindo as análises estruturais às possibilidades pragmáticas do que está sendo usado. [...] Se aprender uma língua é aprender a significar, ao usuário devem ser fornecidos recursos para que reflita sobre os reais significados ou as reais funções das estruturas em uso e deles faça bom proveito.

Portanto, entendemos que proporcionar aos alunos o estudo baseado nos recursos que eles, efetivamente, têm, ou ainda levantar um *corpus* de língua real, por meio de estratégias sociolinguísticas, atribuindo significados mediante a leitura e construção de textos socialmente significativos, poderá tornar o ensino de português muito mais dinâmico e real para esses estudantes.

No caso aqui trabalhado, solicitamos atividades de pesquisa sociolinguística, ou seja, a construção de um *corpus* relativo ao fenômeno de usos reais da voz passiva sintética. Assim, solicitamos que os estudantes, até a nossa aula posterior, fossem observando no seu dia a dia placas, cartazes, anúncios, propagandas em paredes que tivessem o uso da voz passiva sintética. Isso seria feito por meio de fotos de celular, as quais seriam enviadas ao professor por meio dos aplicativos para smartphones Whatsapp ou Messenger. Durante três dias, foram enviadas diversas dessas imagens (54 no total), algumas retiradas da internet (estas últimas, 13, no total, mesmo assim foram aproveitadas após se saber o motivo pelo qual alguns estudantes não foram às ruas realizar a pesquisa: medo de terem seus aparelhos tomados de assalto).

Na aula seguinte, aproveitamos para apresentar o gênero banner científico e sua constituição, na perspectiva de que é necessária a apresentação de resultados de pesquisa científica para a comunidade. Relatamos que iríamos criar um banner tendo como referência o estudo que eles realizaram em suas andanças pela comunidade. No mesmo dia, em aula posterior, apresentamos em data-show todas as fotos enviadas, sendo solicitado que os estudantes fossem percebendo regularidades presentes nas imagens, refletindo sobre esse tema, entre elas:

- (1) Quantas placas de venda estão, efetivamente, na voz passiva sintética?
- (2) Quantas estão na voz passiva sintética com indicação de verbo no plural?
- (3) A que conclusões vocês chegam com os dados que coletaram? As pessoas no dia a dia estão usando esse fenômeno mais de acordo com a gramática normativa ou conforme a gramática de uso (que chamamos de “pessoal”)?

(4) Podemos dizer que elas estão “erradas”? Justifique.

Temos, aqui, a utilização do que Travaglia (2009, p. 215) chama de “gramática teórica”, isto é, “a sistematização a respeito da língua dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada”. Em outras palavras: os próprios alunos deveriam propor uma teoria para explicar o fenômeno que estão observando em seu entorno, e, com a orientação do professor – lembramos, o real especialista – promover as adequações e direcionamentos para posterior divulgação para a comunidade escolar, por meio dos gêneros discursivos/textuais apropriados.

A etapa seguinte foi a construção do texto para criação do gênero textual banner científico, a fim de demonstrarem os resultados de seus conhecimentos mediante exposição em feira de ciências na escola, apresentando a sociolinguística como um campo produtivo de saber, para além da repetição monótona de regras gramaticais impositivas.

Dentre os fatos que muito nos orgulham está a percepção por parte dos próprios alunos de diversas placas de vendas e aluguéis, especialmente imobiliárias, estarem abandonando o uso da passiva sintética, optando pelas construções com verbo na voz ativa, como “Vendo Casa”, “Alugo quitinete”, em especial no caso de placas nas quais está bem perceptível o nome da empresa/vendedor. Este fato foi também apontado por Dias (2017), o qual indicou que a tendência em cartazes nas regiões urbanas brasileiras é a assunção do sujeito, em detrimento de seu apagamento por meio do uso da voz passiva sintética. Além disso, os alunos fizeram questão, em seu grupo privado de Whatsapp, de comentarem sobre a proposta de pesquisa, indicando que passaram a ler com mais atenção ao que se escreve nas paredes das ruas, ou seja, colaborando assim para seu letramento e aumento da competência comunicativa.

5 CONCLUSÃO

Com essa atividade, procuramos demonstrar que é possível abordar o ensino de gramática sobre uma perspectiva tríplice, tomando como parâmetro o conhecimento presente nas três concepções de gramática apontadas por Travaglia (2009), a Gramática de Usos, a Gramática Normativa e a Reflexiva/Teórica (estas últimas colocadas, para efeitos metodológicos neste trabalho, dentro de uma mesma atividade).

A proposta não despreza a Gramática Prescritiva, mas a ressignifica, numa ótica sociolinguisticamente orientada, como sendo o que ela, de fato, é: apenas uma das várias

possibilidades de uso da língua, de maneira que o trabalho em sala de aula sobre os variados fenômenos linguísticos presentes no dia a dia das pessoas deixa de ser apenas uma reprodução monótona de regras e imposições, para se tornar, de fato, algo real, produtivo e palpável ao aluno de qualquer origem social.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim**. Em defesa do português brasileiro. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cãnone, 2014.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens**. 8º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

DIAS, Luiz Francisco. O conhecimento linguístico integrado ao texto: aplicações no ensino de língua materna. Conferência oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., Campina Grande-PB, 2017. Campina Grande-PB: UFPB, 2017. Não publicado.

POSSENTI, Sírio. Eles não leem gramáticas. **Ciência Hoje**, São Paulo, 27 fev. 2015.

Disponível em:

<http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/3099/n/eles_ao_leem_gramaticas>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. Qual é o sujeito? In: _____. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola, 2016. p. 163-166.

PRESSANTO, Isabel Maria Paese; MORÉ, Marisa Mathilde. A postura reflexivo-funcionalista no ensino de língua portuguesa como língua materna: uma revisão teórica aplicada. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert (Org.). **Transformando o ensino de língua e literatura**: análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012. p. 131-140.

TOURINHO, Cleber. **O ensino de variação e mudança na Educação Fundamental**: heterogeneidade e identidade linguística comunitária. 2017. Projeto de Pesquisa (Qualificação ao Mestrado Profissional em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus IV, Mamanguape-PB, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. In: SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS METODOLÓGICAS, 1., Uberlândia-MG, 2009. **Anais...** Uberlândia-MG: EDUFU, 2009. 01 CD-Rom.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.