

RECURSOS MIDIÁTICOS PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA NOS ASPECTOS FUNCIONAIS E NORMATIVOS DA LÍNGUA

Elisabeth Ramos da Silva (UNITAU)

lis.ramos@uol.com.br

Maria José Milharezi Abud (UNITAU)

m.jose.abud@uol.com.br

RESUMO

Este texto apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi investigar se a utilização de recursos audiovisuais para a compreensão de aspectos gramaticais é uma estratégia considerada prazerosa e eficiente, uma vez que pode favorecer o entendimento de construções gramaticais referentes à norma-padrão e ao uso. Para tanto, elaboramos vários *slides* com *gifs* animados que dialogavam entre si, priorizando o emprego dos pronomes em situações formais e informais de uso. Em seguida, pedimos a 22 professores de língua portuguesa que dissessem “Qual é a sua opinião sobre o uso de multimídia para o ensino da língua?” Constatamos que o recurso utilizado foi considerado de forma positiva por todos os professores, variando a valoração entre os que o consideram fundamental e os que o julgam prescindível, embora atraente.

Palavras-chave:

Ensino de gramática. Recursos audiovisuais. Estratégias de ensino.

1. Introdução

A apropriação dos conteúdos gramaticais se efetiva de forma mais significativa se o professor valer-se de estratégias que priorizem a função comunicativa da língua. A aprendizagem da gramática não é resultante da repetição de regras, pois tal prática não permite a reflexão sobre a estrutura da língua, tampouco propicia o confronto entre norma e uso. É preciso que o professor organize e desenvolva estratégias que possibilitem ao aluno atividades de observação da língua, a fim de que ele venha a perceber as regras e os recursos linguísticos na modalidade escrita e na oral. Nesse sentido, Neves (2003) afirma que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso tem sido um grande obs-

táculo inclusive à legitimação da gramática como disciplina. A autora defende que seja ensinada a língua em funcionamento, e que se levem em conta os níveis semântico e pragmático-discursivo. Segundo a autora, “Ora, é a própria consideração da funcionalidade da língua que leva à consideração de que a noção de norma [...] é inerente à noção de uso linguístico” (p. 50).

A observação das diferenças entre norma-padrão e uso é importante porque contempla um ensino que abriga os usos, sem desprezar a necessidade de o aluno conhecer o padrão exigido pela sociedade. Em conformidade com Silva, Pilati e Dias (2010, p. 979), acreditamos que:

A língua(gem), além de se prestar ao ato comunicativo, configura a expressão do pensamento, sendo, sobretudo, uma forma de interação humana, política e social. É sob essa ótica que defendemos que as atividades de ensino devem oportunizar aos alunos o domínio de um sistema valorizado, ou seja, da norma padrão, sem que isso signifique depreciação da variante linguística de seu grupo social e regional de origem. [...] A nova questão que se coloca nesse momento é a necessidade urgente de se viabilizar esse ensino em sala de aula. Em outras palavras, como auxiliar professores a implementar em sala de aula o trabalho com diversas variedades linguísticas e como auxiliar o professor nessa nova missão?

Nessa mesma direção, Castilho (2010, p. 90), ao explicitar no que consiste a “Gramática Normativa”, também denominada de “Gramática Escolar”, evidencia a necessidade de um ensino que encare o padrão culto como uma variedade linguística entre outras, a qual é exigida em determinadas situações sociais. Essa seria uma forma de ensinar a norma sem acirrar o preconceito. Cremos que isso exige que o professor abrigue, em suas explicações acerca da estrutura da língua portuguesa, outras variantes, tratando as diferenças segundo o critério da adequação da linguagem, e não do ponto de vista do “certo” ou “errado” segundo a Gramática Normativa.

A necessidade de abrigar essas diversas variedades e de, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem da norma-padrão justifica a tentativa de criar estratégias que corroborem um ensino com tal objetivo. Daí acreditarmos que a utilização de recursos audiovisuais que permitam empregar variantes podem ser úteis para atender a essa nova concepção sobre o ensino da gramática em seus aspectos descritivos e normativos, sem valorizar estes últimos em detrimento dos primeiros, mas evidenciando a necessidade de adequação da linguagem ao contexto.

Isso certamente requer do professor um conhecimento linguístico consistente (TRAVAGLIA, 2003), a fim de que possa organizar estraté-

gias que acolham, ao mesmo tempo, forma, sentido e uso. Para tanto, a reflexão sobre as regras e usos deve partir de situações que incluam ainda os aspectos pragmáticos da linguagem cotidiana.

Por isso, o ensino de gramática que preconizamos traz implícita a ideia de que a apreensão das estruturas gramaticais concernentes à norma-padrão só é possível se os novos conhecimentos encontrarem conexão com as estruturas da gramática internalizada, a qual, segundo Travaglia (2000), consiste no conjunto de regras que o falante domina, o qual lhe permite empregar espontaneamente a língua.

A ideia de que o sucesso na aprendizagem da gramática pressupõe uma metodologia em que o professor trabalhe concomitantemente os usos e a norma encontra respaldo nas concepções de Vigotski (2001) acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos. Aliás, é justamente nessa abordagem que Vigotski defende o ensino da gramática na escola. Por isso, neste texto, abordaremos as ideias desse autor, pois elas nos oferecem esclarecimentos que corroboram essa metodologia.

2. As ideias de Vigotski acerca do ensino de gramática

Silva (2010), ao discorrer sobre a argumentação de Vigotski (2001) acerca da importância do ensino da gramática, traça um paralelo entre o movimento agramático da União Soviética ocorrido no início do século XX e o recente movimento contrário à gramática em nosso contexto educacional. Na época, também havia quem alegasse que o ensino de gramática era inútil, uma vez que a criança, ao entrar na escola, já possui o conhecimento de sua língua.

Vigotski (2001), por acreditar no papel da escola para o desenvolvimento humano, opôs-se a esse movimento. Para o autor, “a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil” (p. 319). De fato, a criança conhece gramática de sua língua ao ingressar na escola, mas esse conhecimento é espontâneo, isto é, a criança sabe conjugar verbos e construir frases, mas realiza essas operações linguísticas de forma inconsciente, sem se dar conta do que está fazendo. Por isso, se pedirmos que ela modifique propositalmente o tempo do verbo que acabou de utilizar em uma frase, ela não saberá fazê-lo. Segundo Vigotski (2001, p. 320), isso significa que, embora saiba falar, “ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades”. Ela ainda

não tomou consciência das operações que realiza, por isso não tem o domínio sobre elas. Isso só ocorrerá quando ela compreender, por exemplo, que a língua constitui um sistema, e que é possível compreender de forma consciente e deliberada as operações linguísticas que ela realiza ao falar e ao escrever. As regras que domina de forma espontânea passarão a ser estudadas de forma sistemática e hierarquicamente organizada, tal como ocorre na instrução oferecida pela escola, propiciando a formação dos conceitos científicos. O desenvolvimento dos conceitos científicos é, segundo o autor, a grande contribuição da escola para o intelecto humano.

A criança de fato já sabe falar,

 Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (VIGOTSKI, 2001, p. 320)

No entanto, embora o aprendizado escolar seja o principal responsável pelo desenvolvimento dos conceitos científicos, isso não significa que os conceitos espontâneos não sejam importantes para a aprendizagem que ocorre no interior da escola. Sabe-se que estes últimos são formados no cotidiano, de forma assistemática, à medida que a criança interage com o seu meio. Os conceitos científicos, ao contrário, apresentam uma relação inteiramente distinta com o objeto. Não dependem das experiências cotidianas, e são mediados por outros conceitos, além de apresentarem um sistema hierárquico, lógico e coerente, tornando-se, segundo Vigotski (2001), o campo em que ocorre a tomada de consciência.

Porém, para desenvolver-se, o conceito científico necessita de um conceito espontâneo correlato já suficientemente desenvolvido; caso contrário, o conceito científico pode tornar-se apenas uma memorização mecânica, vazia de significado. Por isso, um dos principais aspectos do estudo de Vigotski sobre a formação de conceitos é o fato de os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos estarem intimamente ligados (OLIVEIRA, 1992). O conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico, e ambos mantêm uma relação estreita, influenciando-se mutuamente. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, por meio dos conceitos espontâneos, e estes últimos desenvolvem-se para cima, por meio dos conceitos científicos. O processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos formam, desta forma, um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. É o conceito

espontâneo que oferece suporte concreto ao conceito científico para que este se desenvolva. Em contrapartida, é o conceito científico que organiza o conceito espontâneo, estendendo-o em um sistema devido à nova aprendizagem. Segundo Vigotski (2001), a sistematização inicia-se por meio dos conceitos científicos e posteriormente esse processo é transferido para os conceitos cotidianos.

O ensino de gramática na escola deve ser entendido da mesma forma, ou seja, trata-se da sistematização de um conhecimento que já está suficientemente desenvolvido, porém de forma espontânea e assistemática. Para ser possível a sistematização e a tomada de consciência dos aspectos formais da língua, é necessário que os conteúdos gramaticais teóricos encontrem respaldo no conhecimento espontâneo, isto é, na língua que a criança usa cotidianamente. Caso não haja essa relação entre o conhecimento espontâneo da língua e os novos conteúdos gramaticais aprendidos de forma lógica e hierárquica, o professor corre o risco de apenas favorecer a memorização de nomenclaturas que pouco auxiliarão em futuras tarefas linguísticas. De nada adianta, por exemplo, ensinar a classificação do sujeito se o aluno não entender que as flexões verbais que realiza ao falar e ao escrever trazem uma intrínseca relação com o tipo do sujeito utilizado nos enunciados.

Há, por exemplo, regras da gramática prescritiva que não são obedecidas na linguagem informal. São perfeitamente aceitas e utilizadas no cotidiano por pessoas escolarizadas, mas não são adequadas quando se trata de um texto escrito. É o caso do emprego dos pronomes pessoais do caso reto como objetos de verbos, como: "Eu vi ele ontem". Outro exemplo, é o emprego do verbo *ter* como impessoal, no lugar do verbo *haver*. Nesse sentido, grandes nomes da literatura já o utilizaram dessa forma, tal como ocorre no conhecido poema de Drummond: "Tinha uma pedra no meio do caminho". Conhecer a língua e ter domínio sobre ela significa conhecer quais as formas mais adequadas a uma determinada situação. Não se trata, portanto, de corroborar preconceitos, mas de tornar o aluno, como bem afirmou Bechara (2006), um poliglota dentro de sua própria língua.

Creemos que o ensino da língua portuguesa precisa abrigar os diversos usos, a linguagem informal e a variante padrão (os conceitos espontâneos e os científicos), a fim de que possa haver uma aprendizagem significativa e útil ao aluno para seu desempenho linguístico. Daí propormos uma metodologia que abrigasse, de forma atraente e motivadora, os aspectos normativos da escrita e os aspectos informais da fala cotidiana.

3. O papel da emoção na aprendizagem

Vigotski (2004, p. 146) afirma que “O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade”. cremos que a mesma preocupação pode ser aplicada ao ensino da língua materna. De fato, ainda segundo o autor, “O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (p. 145).

O autor acredita que a ação pedagógica que alija a emoção do processo de aprendizagem mutila-se a si mesma, já que “todo o conhecimento deve ser antecipado de uma sensação de sede” (p. 145). Não pode haver aprendizagem quando não há interesse, quando a atenção não for dirigida voluntariamente ao objeto que se deseja investigar. Vigotski (2004) reporta-se à Filosofia, aludindo ao que os gregos chamavam de *o dom do assombro*, que era a capacidade de maravilhar-se. Tratava-se do envolvimento emocional do sujeito com o que se tornou seu objeto de interesse e de conhecimento. Esse era o ponto de partida para o ato de conhecer, ou seja, era o olhar de interesse que despertava a curiosidade epistemológica.

Vigotski (2004) adverte-nos sobre o perigo de uma educação que cultiva a apatia, encarando o conhecimento de forma desapaixonada. Como exemplo de uma educação emocionalmente estéril, o autor relata um conto de Tchekhov, em que o protagonista era um velho funcionário que jamais havia estudado, mas que conhecia, por experiência, os sinais de pontuação. No entanto, ele jamais havia visto o ponto de exclamação. Sua mulher explicou-lhe que era justamente esse sinal diacrítico que marcava as expressões de êxtase, admiração, alegria, espanto, entre outras. A constatação de que nunca havia se deparado com esses sentimentos deixou o funcionário profundamente amargurado. O autor conclui o conto com a seguinte advertência:

Se não quisermos que nossos educandos repitam a vida mesquinha do funcionário de Tchekhov, devemos nos preocupar com que o êxtase, a indignação e outros sentimentos não passem à margem de sua vida e que nela haja mais sinais de pontuação. (VIGOTSKI, 2004, p. 145)

Acreditamos que o ensino da língua materna deve abrigar esses tons emocionais que despertem nos alunos a curiosidade sobre os inúmeros recursos formais que a língua nos oferece. cremos que trabalhar com *slides* que apresentam personagens que se movimentam e dialogam em

situações do cotidiano desperta o interesse e simpatia do aluno, seja qual for a faixa etária. Nesse sentido, Vigotski (2004, p. 144) também acredita que “a emoção não é agente menor do que o pensamento. O trabalho pedagógico deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem a assimilem geografia, mas também a sintam”. Cremos que a mesma ideia pode ser aplicada ao ensino da língua materna. Os conteúdos gramaticais aprendidos devem expandir os sentidos do texto, evidenciar os recursos linguísticos utilizados, ampliar a capacidade de expressão das ideias e dos sentimentos dos alunos. É preciso que o aluno perceba a sua própria linguagem cotidiana no diálogo dos personagens, mas também é preciso que ele pense sobre as formas ali utilizadas. Desse modo, pensamento e emoção atuam juntos para o êxito da aprendizagem.

Por fim, cabe esclarecer que, para Vigotski, o afeto e a cognição estão relacionados íntima e dialeticamente, por isso só é possível compreender a natureza do pensamento humano se considerarmos sua base afetivo-volitiva. Isso significa que a vida emocional está profundamente vinculada a outros processos psicológicos e, por conseguinte, ao desenvolvimento da consciência de modo geral. Pelo prisma da psicologia histórico-cultural, o sujeito forma-se mediante o desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos (OLIVEIRA; REGO, 2003).

4. A pesquisa

A fim de investigarmos o valor dos recursos midiáticos para um ensino que abrigasse concomitantemente norma e uso, elaboramos diversos *slides* com *gifs* animados que dialogavam entre si. Escolhemos como tópico gramatical o emprego dos pronomes pessoais. Nas falas dos personagens, havia exemplos de empregos informais dos pronomes pessoais. Em seguida, esses enunciados eram transcritos segundo a norma padrão e eram esclarecidos os critérios (as regras gramaticais) que determinavam tal uso, exercitando, ao mesmo tempo, o discernimento necessário para a devida adequação da linguagem.

Esses *slides* foram apresentados em um curso de formação continuada destinado a professores de língua portuguesa do ensino fundamental ou do ensino médio, em uma cidade do interior paulista. A utilização desses recursos midiáticos nas atividades de ensino de língua materna no curso favoreceria o objetivo de investigarmos quais as opiniões de professores sobre essa metodologia, já que eles seriam capazes de avaliar

tais recursos pelo papel didático que desempenhariam para a própria aprendizagem. Os *slides* apresentavam simultaneamente o conhecimento espontâneo da língua e o conhecimento teórico gramatical. Além disso, despertavam curiosidade e simpatia, pois continham personagens de gibis, de histórias de fadas ou de desenhos animados.

Após mostrarmos e trabalharmos vários *slides* com personagens que simulavam conversas usuais e cotidianas, solicitamos aos 22 professores do curso e que se dispuseram a participar da pesquisa que respondessem, por escrito, a seguinte questão: Qual é a sua opinião sobre o uso de multimídia para o ensino da língua?

Para analisarmos as respostas de nossos sujeitos de pesquisa, utilizamos como procedimento metodológico as técnicas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010, p. 44), as quais podem ser denominadas como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo que em tais técnicas tem-se como meta buscar, por intermédio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo dos enunciados, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] destas mensagens”. Parece-nos importante destacar ainda que o fator comum dessas técnicas, desde a codificação do texto até à extração de uma proposição implícita no sentido literal, é, no dizer da autora, “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (p. 11).

Desse modo, tomando a mensagem como objeto de estudo, os processos de análise de conteúdo têm como intenção a inferência de conhecimentos relacionados às condições de sua produção, a qual é proveniente de indicadores quantitativos e/ou qualitativos levantados. A par disso, a análise pretendida deve buscar no conteúdo das mensagens o que está por trás do sentido explícito, e este deve ser deduzido levando-se em conta também as condições do contexto e da realidade subjacente. O objetivo é a análise do sentido latente, do não dito, implícito no sentido literal expresso de qualquer mensagem, que eclode nas interpretações resultantes consideradas mais profundas, definitivas ou mais plausíveis.

Em outros termos, a análise de conteúdo (BARDIN, 2010) é um tipo de instrumento metodológico aplicável ao discurso que possibilita tecer inferências específicas ou interpretações causais mediante a apreensão de temas recorrentes ou pressupostos contidos nas respostas dos sujeitos da pesquisa. E isso implica o tratamento dispensado ao material do corpus para que todas as unidades de significação pertinentes do texto

possam ser observadas, percebidas, compreendidas e interpretadas. Para tanto, é preciso buscar no conteúdo e na expressão desse conteúdo da mensagem o que as palavras significam e sugerem, para alcançar o sentido mais coerente. Sendo assim, a análise de conteúdo procura captar, mediante processos inferenciais, as variáveis de ordem psicológica, sociológica, cultural etc., envolvidas no contexto em que um enunciado é produzido.

Consideramos que esse conjunto de instrumentos metodológicos é pertinente à elaboração de trabalhos investigativos realizados em Linguística Aplicada (doravante LA), porque seus argumentos estão alicerçados em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Entendemos ainda que o emprego concomitantemente de procedimentos qualitativos e quantitativos na análise de conteúdo não invalida a sua utilização em pesquisas em LA, uma vez que a LA também pode valer-se de métodos quantitativos e positivistas, se assim for necessário ao objeto e objetivo da pesquisa. Conforme afirma Bardin (2010, p. 34), “Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

Assim considerando, para analisarmos as respostas, utilizamos os constructos da Análise de conteúdo de Bardin (2010). A leitura atenta do material de análise, com anotações dos indicadores qualitativos e quantitativos levantados, possibilitou que chegássemos à interpretação mais profunda dos dados, bem como favoreceu a realização das inferências mediante o cruzamento das respostas, levando-se em conta o contexto da realidade concreta em que elas foram produzidas. Para tanto, buscamos os sentidos dados por eles, ou seja, o sentido literal e o sentido implícito, o que nos possibilitou verificar tanto diferenças de significação entre eles, como também pontos comuns. Assim, elegemos os temas recorrentes e as respectivas frequências nas respostas, acompanhadas dos percentuais que tais frequências representam.

Dessa forma pudemos estabelecer como categorias de análise os seguintes temas recorrentes e seus respectivos percentuais: O multimídia como um recurso realmente motivador da aprendizagem (50%); O multimídia como um recurso fundamental para a aprendizagem (31,8%); O multimídia como um recurso prescindível, embora atraente (18,2 %).

É necessário esclarecer que, além de ser um recurso motivador por despertar atenção e interesse devido aos *gifs* animados, os *slides* fa-

voreciam a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo da língua, e essa articulação favorecia a aprendizagem dos aspectos formais da língua, caso contrário poderiam ser apenas *slides* ilustrativos de empregos de pronomes.

Para visualizarmos as respostas dos sujeitos de pesquisa, foi organizado um quadro que apresenta, na primeira coluna, as categorias de análise, na segunda coluna, a frequência com que cada categoria foi citada pelos sujeitos da pesquisa e, na terceira coluna, o percentual correspondente. Por fim, na quarta coluna, em correspondência com cada uma das categorias, frequência e percentual, foram transcritos os exemplos do discurso que as ilustram e justificam as classificações feitas. Dessa forma, temos o seguinte quadro:

Quadro 1: Opinião sobre o uso de multimídia para o ensino de língua

Categories de análise	Frequência	Percentual	Exemplos
O multimídia como um recurso realmente motivador da aprendizagem.	11	50%	Gostei muito, a aula fica diferenciada, pois chama mais atenção, devido aos recursos utilizados, como figuras, por exemplo. É um recurso que torna a aula mais atrativa, gera expectativa e retém a atenção. Acho bastante interessante e empresta ao encontro um dinamismo importante. Um ótimo recurso de aprendizagem que tornou as aulas mais interessantes. ...acrescentou um interesse maior, pois a atenção se volta, além da explicação, para os desenhos, a música, etc. Torna a aula mais dinâmica, além de ser um ótimo recurso visual para estimular o interesse e a aprendizagem. Deixaram as aulas mais atrativas e interessantes. Foi ótimo, isso fez com que nos despertasse o interesse de como conduzir o educando para as novas tendências pedagógicas. ...recurso que dinamiza e atrai mais atenção dos alunos, do que só a lousa e giz, pois eles estão inseridos num mundo que valoriza a imagem.

			Acho bem interessante, enriquece bastante as aulas, porém nem todos sabem manuseá-lo. É preciso obter conhecimentos de informática.
O multimídia como um recurso fundamental para a aprendizagem.	7	31,8%	Fundamental. Com auxílio e rapidez envolve o aluno (receptor) a um campo visual da memória. ...ferramenta fundamental que agiliza. Fundamental para o processo ensino-aprendizado, pois além de facilitar as aulas do professor, ajuda os alunos a terem maior assimilação do conteúdo exposto. ...recurso ótimo, estimulante que prende a atenção, principalmente dos alunos considerados visuais... Excelente recurso atrativo. ...excelente recurso que em muito favorece o aprendizado.
O multimídia como um recurso prescindível, embora atraente.	4	18,2%	Bom, mas não é de suma importância. Muito interessante (em alguns casos), mas em minha opinião deve ser apenas um complemento. Acho interessante o uso de multimídia – entretém, relaxa e atrai a atenção. Porém é prescindível. As demais estratégias podem suprir a técnica em questão. ...sou favorável ao uso da multimídia, entretanto é necessária a presença do professor para fazer a mediação.

5. Análise do quadro

Como se pode verificar no quadro acima, o recurso utilizado foi considerado de forma positiva para o ensino da língua por todos os professores, variando a valoração entre os que o consideram fundamental e os que o julgam prescindível, embora atraente.

Inferimos que a opção pela resposta escrita à questão da pesquisa suscitou nos professores uma reflexão sobre o seu papel de aprendiz, ou seja, sobre o seu próprio processo de aprendizagem, ao produzir o seu relato, embora não tivéssemos inquerido a respeito de suas considerações

quanto à avaliação da utilidade de tais recursos para a sua própria aprendizagem. No entanto, há nas respostas/exemplos correspondentes às duas primeiras categorias algumas pistas na manifestação do conjunto desses professores que guardam relação com a situação de aprendiz, e isso ocorre porque, ao julgarem a utilidade desse recurso para a aprendizagem, estavam certamente avaliando o seu próprio processo de conhecimento, já que naquele instante eram eles os aprendizes.

Para ilustrar o exposto acima, destacamos o que foi evidenciado nos exemplos que seguem:

Um ótimo recurso de aprendizagem que *tornou* as aulas mais interessantes; ...*acrescentou um interesse maior*, pois a atenção se volta, além da explicação, para os desenhos, a música, etc.; *Deixaram* as aulas mais atrativas e interessantes; Foi ótimo, isso *fez com que nos despertasse o interesse* de como conduzir o educando para as novas tendências pedagógicas; ...*ajuda os alunos a terem maior assimilação do conteúdo exposto*; ...excelente recurso que *em muito favorece o aprendizado*. (grifo nosso)

Assim, tais exemplos deixam transparecer que os recursos/meios empregados nas interações sociais de caráter intencional organizadas e mediadas pelo professor incidiram sobre a pessoa do aprendiz, incentivando a sua atividade cognitiva individual, o que possibilita a aprendizagem. Além disso, a articulação entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico possibilitou a “maior assimilação do conteúdo exposto”, uma vez que, segundo Vigotski (2001), o processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos conceitos científicos ocorre de forma integrada, formando um único processo. Se assim não fosse, teríamos apenas exposições de *gifes* que, embora atraentes, não facilitaríamos a apreensão da gramática teórica, apenas ilustrariam a linguagem informal ou a linguagem formal, sem integrar as duas. cremos que é justamente a compreensão das diferenças e/ou similitudes entre norma e uso que promove a tomada de consciência, vence o preconceito linguístico e torna o aluno um poliglota em sua própria língua, como bem diz Bechara (2006).

Além disso, o recurso audiovisual utilizado parece ter entretido e mobilizado os professores por integrar imagem, movimento, palavra, etc., que imitam ou simulam contextos comunicativos. Acreditamos que eles se envolveram nas cenas, sentindo-se motivados para interagir com os conteúdos expostos e explicados.

Nos exemplos dos professores que opinaram ser o multimídia um recurso realmente motivador da aprendizagem (50%), a palavra “aten-

ção” é mencionada 4 vezes, a palavra “interesse” 3 vezes, bem como aparecem as considerações a respeito da aula ficar diferenciada, mais dinâmica e atrativa, da valorização da imagem, além do fato de tal recurso gerar expectativas quanto aos próximos *slides*.

Tais menções parecem evidenciar que precisamos de incentivos e de recursos apropriados, que sejam eficazes para mobilizar os alunos, ou seja, para colocá-los em ação com disposição e entusiasmo. Para tanto, podemos incentivá-los mediante a criação de situações externas a eles, mas que, ao mesmo tempo, lhe sejam familiares, despertando, com isso, a motivação que pode assegurar e manter o processo de novas aprendizagens.

Para que o foco de interesse seja a aprendizagem, o aluno precisa desenvolver a intenção de aprender, o que inclui, dentre outros fatores, a atenção e o esforço conscientes dispensados à interação com o objeto de estudo. Por isso, conforme afirma Masetto (2001, p. 88), “Trabalhar com a motivação de aprendizes em qualquer idade e tempo é exigência básica para que a formação continuada possa se efetivar, inclusive com nós mesmos”. Ainda segundo o autor, “Só aprendemos coisas novas quando nos apercebemos que elas têm um interesse especial para nós mesmos” (p. 88).

Vale lembrar que se trata de professores empenhados na sua própria formação profissional, por isso compreendem o papel motivador de recursos que possam ser empregados nas estratégias didáticas adotadas, como meios auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, com vistas tanto à construção de um conhecimento da língua em toda sua diversidade, como também ao aprimoramento de sua prática profissional futura.

Assim, para esses professores, o multimídia como um recurso externo pode incentivar o aluno de modo a despertar-lhe a motivação necessária para a sua ação/interação com o objeto de estudo e de aprendizagem.

De forma semelhante, nos exemplos dos professores que disseram ser o multimídia um recurso fundamental para a aprendizagem, constam a palavra *atenção*, bem como as considerações sobre o envolvimento do aluno com “rapidez” e sobre a agilidade do recurso, qualificando-o como “atrativo” e “estimulante”. Diante do exposto, inferimos que, nesse contexto, é manifestada a potencialidade do recurso para promover o aprendizado.

Quanto aos exemplos dos professores que destacaram ser o multimídia como um recurso prescindível, embora atraente, pode-se notar que há considerações a respeito do uso do recurso como “bom”, “interessante”, bem como capaz de entreter, relaxar e atrair a atenção.

De modo geral, percorrendo os exemplos, podemos inferir que o recurso aplicado ao ensino da língua materna pode ser considerado como um ganho para os aprendizes, pelos prováveis efeitos positivos no desenvolvimento do seu processo de apropriação de conhecimentos à estrutura cognitiva. E isso foi inferido levando-se em conta a valoração atribuída ao recurso pelos professores. Ou seja, embora prescindível para 4 professores, os demais evidenciam nos seus relatos uma relação mais próxima com o processo de aprendizagem, provavelmente pelas situações de interações específicas que o recurso propiciou a eles na sua condição de sujeitos/atores de seu próprio processo de aprender.

É interessante observar que alguns professores aludiram à dificuldade que sentiam para elaborar esses *slides*. Talvez fosse esse um dos motivos de o considerarem prescindíveis. A mediação docente também foi destacada como fator fundamental para garantir a aprendizagem, pois é a atuação do professor que promove a articulação dos conteúdos formais com os enunciados presentes nos *slides*. A inserção da linguagem audiovisual empregada nos processos de ensino constituiu, portanto, um recurso não só facilitador, mas também mediador de aprendizagem, bem como ponto de partida para outras atividades a serem executadas pelos alunos.

Nesse sentido, tais recursos são meios que fazem parte de uma sequência de estratégias didáticas que propiciam condições para que possam ocorrer experiências de aprendizagem diversificadas acerca de determinados conteúdos de língua materna. Em última análise, trata-se de uma forma de ensinar gramática cujo objetivo seja não só motivar o aluno, mas também promover articulações entre os conhecimentos espontâneos e científicos da língua, favorecendo, assim, a tomada de consciência e o controle deliberado das operações linguísticas realizadas.

6. Considerações finais

Iniciamos este texto apontando a necessidade de um ensino de gramática que abrigasse concomitantemente norma e uso, a fim de tornar o aluno capaz de adequar sua produção linguística às especificidades dos

diversos contextos sociais que irá encontrar. A necessidade de haver essa articulação entre norma e uso, além de ser enfatizada pelos pesquisadores atuais, como Neves (2003), também encontra respaldo nas ideias de Vigotski, quando esclarece a correlação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o desenvolvimento dos conceitos científicos. Vimos que é preciso haver um conceito espontâneo correlato ao conceito científico para que este possa se desenvolver, caso contrário o resultado poderá ser a simples memorização de palavras e definições vazias de sentido. Do mesmo modo, para fazer sentido, os conteúdos gramaticais apresentados na escola precisam estar ancorados na gramática intuitiva, aprendida de forma espontânea durante as interações do sujeito com os demais.

Além de levarmos em conta esses aspectos, julgamos também importante engendrar recursos que cativassem emocionalmente o aluno, a fim de que ele se envolvesse nas atividades. Essa é uma questão importante quando, tal como Vigotski (2004), acreditamos que o ato que impulsiona o indivíduo ao conhecimento tem sempre uma base afetivo-volitiva. Assim considerando, o aluno não pode ser concebido como um ser apático e inexpressivo diante do que o professor lhe ensina. É tarefa docente imprimir emoção à aprendizagem, daí a nossa tentativa de suscitar a simpatia dos alunos por meio de personagens que utilizam a linguagem cotidiana.

Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram que esses objetivos foram alcançados mediante o recurso midiático utilizado. E, ainda que os professores participantes não tenham de início compreendido que nossa intenção era apresentar-lhes norma e uso, todos evidenciaram que o recurso utilizado tinha sido útil e interessante à aprendizagem, bem como prazeroso e motivador. É claro que a mediação do professor de modo algum deve ser dispensada. Ao contrário, é o docente quem deve garantir a ancoragem do conhecimento científico no conhecimento espontâneo, bem como provocar o gosto pela aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua. Dessa forma, o ensino de gramática legitima seu lugar nas aulas de língua portuguesa e se torna um conhecimento realmente útil para o desempenho linguístico dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão? liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001, p. 83-102.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16. ed. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola*. São Paulo: Summus, 2003, p. 13-34.

SILVA, Elisabeth Ramos da. A defesa de Vigotski ao ensino da gramática. *Revista Philologus*, ano 16, n. 47. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago. 2010, p. 7-20. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/47.html>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

SILVA, Kleber Aparecido da; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista brasileira de linguística aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 10, n. 4, 2010, p. 975-994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400008 &lng= pt&nrm=iso>. Acesso em: 16-ago.-2011. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000400008>>.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.