

REVISÃO DE TEXTOS NAS AULAS DE GRAMÁTICA: UMA PRÁTICA EFICIENTE

Eloisa Nascimento Silva Pilati¹

Alzira Neves Sandoval

Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênic

RESUMO: O presente artigo propõe a adoção de fundamentos da linguística como ferramenta útil para contribuir com a melhoria do ensino de gramática na Educação Básica. Para tanto, assumimos uma “abordagem científica das línguas naturais” com base nas concepções teórico-metodológicas apresentadas por Pilati *et al.* (2011) e Pilati (2014) Partindo dos pressupostos dessa nova abordagem, o artigo apresenta uma sequência didática a ser adotada na Educação Básica: a revisão de textos. Consideramos que a atividade de revisão de textos é uma técnica capaz de levar o aluno a reconhecer o “sistema invisível da língua portuguesa”, ou seja, de auxiliar o aluno no reconhecimento dos padrões da estrutura gramatical da língua, além de contribuir para ativar o senso crítico e linguístico dos alunos, promovendo a criatividade linguística, a independência e a autoconfiança em relação à escrita.

ABSTRACT: This paper aims the adoption of fundamentals of contemporary linguistic as a useful tool to contribute to the improvement of grammar teaching in basic education. We claim the adoption of a "Linguistic Approach to Natural Languages" based on theoretical and methodological concepts presented by Pilati (2014) and Pilati (manuscript). Using the assumptions of this new approach, the article presents a didactic sequence to teach grammar in basic education - proofreading. We argue that the proofreading activity makes the student able to recognize the "invisible system of Portuguese" (the recognition of the grammatical structure of the language patterns), activates critical and linguistics ability of the students, and promotes linguistic creativity, independence and self-confidence.

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ABORDAGEM CIENTÍFICA DA GRAMÁTICA DAS LÍNGUAS NATURAIS

Pilati (2014), no artigo *Laboratório de ensino de gramática: questões, desafios e perspectivas*, descreve as concepções teórico-metodológicas

¹ Eloisa Pilati é professora da Universidade de Brasília e doutora em Linguística pela mesma universidade (2006). Atualmente desenvolve pesquisas na área de sintaxe, no âmbito da Teoria da Gramática Gerativa e sobre metodologias de ensino de língua portuguesa. Alzira Sandoval e Stefania Zandomênic são orientandas de Eloisa Pilati no curso de doutorado em Linguística, e com ela fazem parte do LEFOG – Laboratório de Estudos Formais da Gramática: www.lefog.pro.br.

desenvolvidas durante sua experiência como docente na disciplina Laboratório de Ensino de Gramática, presente no currículo do curso de Licenciatura em Letras oferecido pela Universidade de Brasília. A autora defende que o professor de gramática deve adotar uma abordagem de ensino que esteja apoiada em concepções da linguística moderna e que leve em consideração métodos e técnicas adequados para o processo de “ensino-aprendizagem” de um sistema linguístico. Tal abordagem pedagógica deve servir como parâmetro para a atuação docente em sua prática diária.

Para contextualizar o conceito do termo “abordagem”, Pilati se baseia em Richards & Rodgers (2001:19), que definem três conceitos cruciais para que se compreenda o funcionamento de uma abordagem:

a) **Abordagem:** é um conjunto de assunções relacionadas à natureza do ensino e do aprendizado de línguas. Uma abordagem é algo axiomático, que descreve a natureza do assunto a ser ensinado.

b) **Método:** é um plano geral para a organização da apresentação do material linguístico, que se baseia na abordagem escolhida. Enquanto a abordagem é axiomática, o método é procedimental. Uma abordagem pode contemplar vários métodos.

c) **Técnica:** é a implementação da abordagem, isto é, o que realmente irá ocorrer na sala de aula. É um truque, uma invenção, uma estratégia para alcançar determinado objetivo. As técnicas precisam ser consistentes com o método e harmônicas com a abordagem.

Segundo a autora, uma abordagem linguística deve responder a quatro questões cruciais: *O que é uma língua?, Como se adquire?, Como se ensina?, Como se aprende?*. É a partir da compreensão das especificidades dos sistemas linguísticos como um todo que o professor estará apto a ensinar ao seu aluno e a decidir quais são as atividades pedagógicas mais adequadas.

Entre os pressupostos adotados por Pilati (2014) como fundamentos dessa nova abordagem, está um dos conceitos fundadores da Teoria Gerativa, proposta pelo linguista Noam Chomsky: a faculdade da linguagem.

O termo “faculdade da linguagem”, no sentido chomskiano, refere-se à capacidade inata, geneticamente determinada, que os seres humanos possuem e que os habilita a adquirir uma língua. A faculdade da linguagem consiste em

princípios invariantes e valores estabelecidos por parâmetros de variação, adquiridos via seleção, através do *input*. *Input* são os dados a que a criança é exposta e que servem como guias para a aquisição dos aspectos gramaticais de uma língua.

Nas palavras de Chomsky (2011:269 – tradução nossa), em relação à língua, seu crescimento e desenvolvimento no indivíduo envolvem, pelo menos, três fatores: (1) dados externos (*input*); (2) aparato genético que converte os dados da experiência e orienta o curso geral de desenvolvimento (a chamada faculdade da linguagem); e (3) princípios de âmbito mais geral, incluindo as leis da natureza, invariavelmente, que são, para o autor, um fator importante na evolução e no desenvolvimento da espécie. Em relação à língua, considera-se a herança genética como um componente específico para a linguagem humana.

É importante ressaltar que a faculdade da linguagem nos possibilita adquirir um sistema de língua falada, ou uma língua de sinais, por exemplo. Esse processo envolve competências para as quais não precisamos de ensino formal (embora vários aspectos possam ser desenvolvidos, tais como o domínio de diferentes formas de expressão oral, o conhecimento para falar em público, formas de fazer apresentações orais etc.). No entanto, esse saber linguístico que desenvolvemos de forma natural é inconsciente.

Um exemplo que podemos usar para demonstrar a existência de um conhecimento linguístico inato dos seres humanos são os “casos linguísticos” contados por pessoas que convivem com crianças. Os exemplos colhidos sempre revelam o vasto conhecimento das crianças sobre aspectos da sintaxe, da semântica e da morfologia da sua língua. Mesmo sem ensino explícito, formal, a criança opera com conceitos, tais como sujeito, predicado, raiz, derivação, flexão etc. A criança faz generalizações linguísticas, mas nunca comete erros nos princípios de sua língua. Citaremos alguns exemplos a seguir para ilustrar como as crianças possuem um conhecimento linguístico vasto.

A) Conhecimento morfológico

“Esses *golfos* não aparecem.”

A criança queria ver golfinhos na praia, e eles não apareciam. Como sabe que o diminutivo é usado, muitas vezes, como expressão de afetividade, e como já estava brava e impaciente pela espera, a criança não se refere aos mamíferos como golfinhos, e, sim, como “golfos”. A formulação da palavra “golfos” revela vários

conhecimentos da criança sobre a formação de palavras, pois, além da compreensão do uso do sufixo *-inho* como forma diminutiva, há também o reconhecimento do radical da palavra *golf-*, bem como o conhecimento sobre gênero e número.

B) Conhecimento sintático

“Nessa cidade só tem *vi adulto*, não tem *vi a criança*.”

A criança ouve a palavra “viaduto”, mas, como não sabe que essa é uma palavra independente, estabelece relação com o predicado “vi adulto”, que pode soar homófono, e cria uma oração semelhante – “vi a criança”. O simples fato de a criança reconhecer na palavra “viaduto” a possibilidade de interpretá-la como “vi adulto” revela conhecimentos gramaticais interessantes: a possibilidade de a oração ter sujeito nulo (“eu vi” x “vi”); a flexão verbal do verbo “ver” no passado (“vi”); a transitividade do verbo “ver” e, portanto, a seleção de um argumento (“adulto” ou “criança”).

“Mãe, me dá *o seu patia*.”

Nesse caso, a criança ouviu a mãe dizendo que iria dar “homeopatia” para o filho. Ela faz uma análise sintática imediata daquilo que escutou, considerando seus conhecimentos sobre a organização do sintagma nominal no português (artigo, pronome demonstrativo e substantivo), e, em seguida, faz uma analogia que gera uma estrutura curiosa: “o meu remédio”, “o meu patia”, “o seu patia”. Em suma, a criança reconhece a estrutura da oração e gera outra semelhante posteriormente.

C) Conhecimento semântico

“Pai, você que trabalha na *Receita* Federal, me ensina a fazer bolo.”

O conceito de receita utilizado pela criança é o de “forma de se fazer algo”, e não o de “conjunto de tributos arrecadados pelo Estado”. Nesse caso, a criança faz uso dos significados das palavras que já conhece e do conhecimento de mundo que já tem.

Todos os exemplos acima ilustram o saber inato de crianças e mostram que, já na tenra idade, o cérebro humano possibilita reconhecer e utilizar valores linguísticos. Esse reconhecimento natural das estruturas linguísticas de uma língua desde a primeira infância é prova da existência da faculdade da linguagem. Os seres humanos, mesmo sem ensino formal, isto é, mesmo sem frequentar a escola, sabem

reconhecer e usar a “arquitetura” de suas línguas, ou o “sistema linguístico invisível” de suas línguas.

A escrita, por sua vez, se diferencia da fala por não ser uma habilidade inata. Por esse motivo, é aprendida na escola: inicialmente, por meio do processo da alfabetização e, posteriormente, por meio dos processos de prática de escrita e de letramento presentes em toda a educação básica. O processo de desenvolvimento das habilidades escritas é complexo. Há várias formas de se expressar por meio da escrita. Tais formas devem se adequar a diferentes gêneros textuais e cada gênero possui características próprias. Essas questões, entre muitas outras, devem ser abordadas e ensinadas na escola.

Para estabelecer a relação entre as duas habilidades (fala e escrita), é necessário que tornemos o conhecimento linguístico inato das crianças – “o conhecimento sobre o sistema linguístico invisível” – um “conhecimento linguístico explícito” (termo adotado de Costa *et al.*, 2010). Promover o conhecimento linguístico explícito significa explicitar e demonstrar aos alunos como funcionam determinados aspectos das línguas humanas, para que eles entendam como a escrita funciona e quais os aspectos envolvidos no ato de escrever; assim, os alunos serão capazes de compreender os elementos que estão em jogo nos diferentes tipos de textos escritos.

As perguntas que podem ser feitas após a apresentação do conceito de faculdade da linguagem e da distinção entre fala e escrita são as seguintes: *Como tornar explícito o conhecimento linguístico implícito? Como chegar a esse sistema invisível?* Para responder a essas perguntas, Pilati (2014) adota os ensinamentos apresentados na obra *Como as pessoas aprendem*, organizada pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (2007).

De acordo com a obra, para que ocorra a aprendizagem efetiva, é necessário que os alunos tenham oportunidade de entender o sentido dos assuntos estudados; em outras palavras, é necessário que o professor dê mais ênfase na compreensão de fenômenos do que na simples memorização de conceitos. Transpondo tais afirmações para a área da gramática, pode-se dizer que vários conteúdos são apresentados em sala de aula de modo estanque e em forma de regras, seguindo sempre a sequência didática *apresentação do conteúdo e realização dos exercícios*, conforme apresentado por Neves (2009). Tal forma de apresentação do conteúdo leva o aluno a pensar que a gramática de uma língua é

um conjunto de regras arbitrárias e sem sentido. Para modificar essa compreensão inadequada e distante do que se compreende por língua sob o ponto de vista linguístico, é importante motivar os docentes a formular sequências didáticas a partir das quais os alunos possam entender o funcionamento da língua.

Pilati (2014), ao transpor os princípios da obra *Como as pessoas aprendem?* para o ensino de gramática, defende três princípios a serem incorporados à Abordagem Linguística da Gramática das Línguas Naturais. São eles: (i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, ou seja, o saber inato; (ii) promover a aprendizagem ativa e (iii) fazer com que o aluno compreenda os processos envolvidos no âmbito do assunto estudado.

Em relação ao primeiro princípio – levar em consideração o conhecimento prévio do aluno –, é importante que os professores prestem atenção aos entendimentos incompletos, às crenças falsas e às interpretações ingênuas dos conceitos que os aprendizes trazem consigo sobre determinados assuntos. No caso do aprendizado sobre os sistemas linguísticos, também se deve considerar como “conhecimento prévio” o conhecimento linguístico inato dos alunos, tal como defendido por Vicente & Pilati (2013:4). Para as autoras, o conhecimento linguístico prévio “corresponde também à competência linguística no sentido chomskiano, ou seja, ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser – ou mesmo sem ter nunca sido – exposto ao ensino formal e explícito de regras gramaticais”. É importante mostrar aos alunos o funcionamento da língua humana em relação a diferentes fenômenos gramaticais para que eles possam compreender o próprio objeto de estudo e os objetivos das aulas de português.¹

Em relação ao segundo princípio – promover a aprendizagem ativa –, estudos recentes sobre a aprendizagem mostram a importância de se promovê-la, isto é, de promover a aprendizagem em cujo processo o aluno esteja envolvido e a partir do qual possa compreender, de fato, o assunto a ser estudado. Para que haja aprendizado com entendimento, é importante que as pessoas aprendam a identificar quando aprendem algo e quando precisam de mais alguma informação. Esse aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e sobre o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem. Essas práticas

¹ Para saber mais sobre o conhecimento prévio do aluno, sob a perspectiva gerativista, sugerimos a leitura de Vicente & Pilati, 2013.

aumentam o grau de transferência de aprendizagem dos alunos para novos cenários e eventos.

Em relação ao ensino de gramática, é importante que as aulas sejam planejadas para que os alunos tenham contato com a língua em uso e para que possam usá-la efetivamente, bem como para que possam compreender o que são as diferentes estruturas linguísticas e em que contextos podem usá-las. Em outras palavras, os alunos devem experimentar, nas aulas de gramática, as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua (os diferentes gêneros), não apenas como espectadores, mas, sim, como protagonistas do processo de produção textual. Eles devem fazer isso com o intuito de testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas linguísticas e desenvolver suas habilidades. Somente de forma ativa poderão ter consciência dos conhecimentos que já possuem sobre formas linguísticas típicas da escrita ou sobre variedades linguísticas. Além disso, poderão, por meio da prática e da reflexão, compreender em quais aspectos estão tendo dificuldade e descobrir como melhorar tais aspectos, por exemplo. Como demonstraremos a seguir, a revisão de textos é técnica bastante adequada a esse segundo princípio.

O terceiro e último princípio – fazer com que o aluno compreenda os processos envolvidos no âmbito do assunto estudado – visa proporcionar aos alunos o conhecimento dos processos envolvidos. Para desenvolver uma competência numa área de investigação, os estudantes precisam: a) possuir uma base sólida de conhecimento factual; b) entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual; e c) organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação. O professor deve levar seus alunos a aprender a identificar padrões, a desenvolver compreensão profunda do assunto, a saber quando, como e onde usar o conhecimento – conhecimento circunstanciado –, a possuir acesso fluente ao conhecimento, a ter conhecimento do conteúdo.

COLOCANDO A TEORIA EM PRÁTICA: REVISÃO TEXTUAL COMO TÉCNICA DE ENSINO

Para Pilati (2014), as *atividades de revisão textual e de reescrita* são atividades muito importantes para que o aluno seja capaz de transformar seu conhecimento linguístico implícito em conhecimento linguístico explícito, seguindo-se os três princípios apresentados na seção anterior. Acredita-se que, por meio da

revisão textual, o aluno terá acesso a diferentes estruturas linguísticas e poderá avaliar – com a ajuda do professor, em um primeiro momento, e depois cada vez mais independentemente – textos de diversas naturezas. A seguir apresentamos um passo a passo para a implementação de atividades de revisão textual na educação básica.

Observações iniciais:

A atividade de revisão deve ser realizada para que o aluno desenvolva a consciência de aspectos linguísticos que devem ser observados nos textos escritos. Ela pode ser feita em grupo ou individualmente. Acredita-se que, por meio dessa atividade, os alunos serão capazes de acessar uma base sólida de conhecimento factual, entender os fatos e as ideias no contexto e organizar o conhecimento, a fim de facilitar a recuperação e a aplicação do que foi aprendido nos contextos adequados. Considerando a importância da revisão textual como recurso pedagógico, descreveremos a seguir um roteiro para orientar professores na adoção da revisão textual como uma metodologia de ensino.

ROTEIRO DE ATIVIDADE DE REVISÃO TEXTUAL E DE REESCRITA

Para realizar uma atividade de revisão textual e de reescrita, sugere-se que, inicialmente, a turma seja dividida em pequenos grupos, de forma que haja entre dois e quatro participantes em cada um deles. A atividade pode ser feita individualmente, mas apenas em uma etapa posterior, quando os alunos já demonstrarem certa segurança para avaliarem os textos sozinhos, a partir do roteiro sugerido. Não recomendamos que a atividade seja realizada individualmente no momento de sua implementação.

A atividade de revisão textual pode ser adotada em várias etapas da Educação Básica. A diferença entre um nível mais básico e um nível mais avançado dependerá do nível de complexidade envolvido no processo de revisão. Pode-se fazer a revisão de um texto somente observando-se a adequação ou não no uso de letras maiúsculas e letras minúsculas, por exemplo. Outra atividade para alunos de nível mais básico pode ser a avaliação da propriedade vocabular de determinadas palavras dentro do texto.

A sequência didática que apresentaremos a seguir, dividida em cinco etapas, é mais adequada para alunos que já apresentam um nível mais avançado de conhecimento gramatical – o que ocorre, em geral, a partir do oitavo ou nono ano.

Etapa 1 – Distribuição de um texto

A atividade deverá ser realizada a partir da distribuição de um texto previamente selecionado pelo professor para cada grupo. O professor pode optar por selecionar textos adaptados, encontrados em *sítes* da internet, produzidos pelos alunos da classe ou por alunos de outras turmas. Deve-se sempre avaliar a possível identificação do autor do texto para que não haja constrangimento entre os alunos.

Etapa 2 – Leitura integral do texto pelo professor ou pelo grupo

Os alunos deverão ler integralmente (do início ao fim) o texto a ser analisado pelo grupo, sem se preocupar, inicialmente, em fazer uma análise de suas estruturas sintáticas. Essa etapa é importante para que os alunos tomem conhecimento do assunto de que trata o texto e para que tenham uma ideia geral de como o texto é organizado.

Etapa 3 – Leitura por períodos e início das atividades de revisão

Terminada a etapa 2, os alunos devem fazer uma nova leitura do texto, período por período, identificando e destacando todos os verbos presentes. É importante que os alunos trabalhem com cópias do texto original, pois, assim, poderão riscar o papel à vontade e escrever nele os comentários que acharem necessários. Folhas adicionais para sugestões de reescrita também devem estar disponíveis, uma vez que devem fazer parte do processo de revisão de texto propostas de reformulação de trechos mal estruturados, ambíguos, redundantes, pouco claros etc. Pode-se, ainda, caso seja possível, realizar a atividade com os alunos em um computador. Nesse caso, o texto a ser revisado deve ser digitado (e também impresso, caso se julgue conveniente), e os alunos realizarão a atividade de revisão na própria máquina, digitando e salvando as propostas de alteração que venham a fazer em um documento de um programa de edição de textos (como o Word, por exemplo). Independentemente do material a ser utilizado (apenas papel ou papel e computador), é importante que, ao final, os alunos tenham um registro do texto original e do texto revisado pelo grupo, para que as diferenças entre as produções fiquem mais explícitas.

IDENTIFICAÇÃO DOS VERBOS

A partir da identificação dos verbos presentes no texto, os alunos devem buscar o termo que funciona como sujeito de cada um deles. A identificação do sujeito em cada oração do texto visa a alguns objetivos fundamentais: (i) verificar se os períodos do texto são formados por orações completas, sem truncamentos sintáticos; (ii) avaliar se as orações apresentam sujeito facilmente identificável, de forma que favoreçam a veiculação das ideias de forma clara e coerente; (iii) constatar se as regras de concordância verbal foram empregadas adequadamente no texto, de forma que sejam respeitadas as regras da língua formal escrita, entre outros.

Os alunos devem fazer as correções necessárias quanto à concordância e devem assinalar os trechos em que julgam haver problemas de truncamento sintático e falta de clareza. Para esses desvios, caso os alunos julguem que os problemas são facilmente sanáveis dentro do próprio período, pode-se redigir uma proposta de reformulação antes que se passe para a leitura de período seguinte. Caso julguem que o trecho apresenta problemas mais difíceis de se resolver e que, para a reformulação, talvez seja preciso alterar outro(s) período(s) do texto, os alunos podem optar por elaborar uma proposta de reescrita na etapa seguinte, quando todo o texto for lido novamente, já com as primeiras sugestões de alteração feitas.

IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS DE REFERENCIAÇÃO E DE CONEXÃO

Após terminada a etapa de análise dos verbos e de seus respectivos sujeitos em cada oração do texto, os alunos devem relê-lo destacando os elementos de referenciação e de retomada que foram empregados (pronomes, repetição dos nomes já usados ou substituição desses por novos etc.). Essa etapa avança com relação à anterior pelo fato de ser necessário observar mais atentamente a relação existente entre os períodos do texto. Os alunos deverão avaliar se os termos nominais das orações foram retomados adequadamente – sem repetições desnecessárias, por exemplo – e fazer as alterações que considerarem necessárias.

Em seguida, ou simultaneamente à análise dos elementos de referenciação e de retomada (isso dependerá do nível de domínio de conhecimento gramatical dos alunos), deverão identificar os conectores presentes no texto e avaliar se as circunstâncias que exprimem estão adequadas ao contexto em que

foram empregados. Caso os conectores não tenham sido bem empregados, os alunos devem apresentar proposta de reestruturação do trecho original. É importante, também, avaliar se há estruturas sintáticas com regência verbal e nominal inadequada, o que pode acarretar alteração de sentido.

Etapa 4 – Análise da adequação vocabular

Com relação à seleção e à adequação vocabular, sugerimos que o professor alerte seus alunos sobre a escolha do registro apropriado ao gênero/tipo textual produzido, a fim de que expressões típicas da linguagem oral não sejam transpostas para a modalidade escrita da língua.

Etapa 5 – Releitura da versão final

A última leitura do texto, que deve ser feita de forma mais global (tomando-se o texto como uma unidade coesa), deve contemplar a análise de todos os sinais de pontuação apresentados, além da verificação da grafia correta e da adequação das palavras.

O professor pode e deve auxiliar os alunos durante o processo de revisão dos textos. Esse procedimento conduzirá os alunos ao longo do trabalho e dará a eles a segurança de que precisam para, posteriormente, revisarem seus textos por si mesmos. Ao final da atividade com a turma, é fundamental que todos os alunos tomem conhecimento do trabalho realizado pelos demais grupos. O professor ou os próprios alunos que fizeram a revisão podem apresentar a proposta de reformulação para os demais. Isso pode ser combinado em cada turma a partir do que o professor julgar como mais produtivo em termos didáticos. Caso haja projetor disponível na escola, o professor pode também realizar essa atividade com a participação de toda a turma no processo de revisão e de reescrita do texto.

Os aspectos avaliados no roteiro podem variar segundo o nível de conhecimento dos alunos, aumentando-se o grau de complexidade dos aspectos a serem considerados na revisão dos textos conforme o professor observar avanço na turma. Outro aspecto importante a ser levado em conta ao se realizar esse tipo de atividade é o tempo. Atividades de revisão e reescrita demandam muito tempo de aula, bem como bastante atenção e dedicação do professor, especialmente se as turmas forem numerosas. No entanto, embora trabalhosa, essa estratégia é extremamente necessária e os ganhos na aprendizagem dos alunos são enormes, uma vez que os aprendizes passam a reconhecer e a fazer uso da riqueza e das

possibilidades da língua. Sendo assim, é importante que as atividades sejam feitas com certa regularidade, desde o início do ano letivo, de forma que a importância do processo de revisão de um texto fique clara para os alunos e que esse procedimento passe a fazer parte da rotina habitual de seu ato de produção textual como uma prática de desenvolvimento/aperfeiçoamento de suas habilidades linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou um exemplo de atividade prática subsidiada pelos pressupostos da “Abordagem Científica das Línguas Naturais”, proposta por Pilati *et al.* (2011) e Pilati (2014). Partindo dos pressupostos dessa nova abordagem, o artigo apresentou uma sequência didática de revisão textual a ser adotada na Educação Básica. Acreditamos que a atividade de revisão de textos torna possível que o aluno seja capaz de reconhecer o “sistema invisível da língua portuguesa”, bem como ajuda a promover aulas em que a prioridade seja o entendimento dos alunos acerca dos conteúdos gramaticais, e não sua mera memorização. Acreditamos que atividades de revisão também sejam úteis para a promoção do conhecimento linguístico explícito e da percepção e compreensão de fenômenos gramaticais presentes nas estruturas da língua portuguesa, de forma que tais conhecimentos sejam úteis para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e textuais dos alunos.

REFERÊNCIAS

COSTA *et al.* 2010. **Conhecimento linguístico explícito**. Guião de implementação do programa. Lisboa.

CHOMSKY, Noam. 2011. Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? **Language Learning and Development**, 7:4, 263-278, DOI: 10.1080/15475441.2011.584041

_____. 1957. **Syntactic Structures**. La Haya Mouton.

_____. 1975. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge Massachusetts, MIT Press.

_____. 1986. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use**. New York: Praeger Publishers, 1986.

ILARI, Rodolfo. 2003. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna**. Disponível em <<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br>>

LOBATO, Lucia. 2003. **O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística**. Apresentação na SPBC 2003 (Manuscrito).

NEVES, Maria Helena Moura. 1990. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. 2001. **Approaches and methods in Language Teaching**. Cambridge University Press.

PILATI, Eloisa. 2014. Laboratório de Ensino de Gramática: questões desafios e perspectivas. In: Josênia Vieira; Francisca Cordélia. (Org.). **O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras EAD/UnB**. 1ª ed. Brasília: Gráfica e Editora Movimento, v. 1, p. 48-67.

_____. Naves, Rozana; Vicente, Helena Guerra; Salles, Heloisa. 2011. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. In. **Linguagem & Ensino**, v.14, n.2, p.395-425, jul./dez.

_____. Naves, Rozana; Vicente, Helena Guerra; Salles, Heloisa. 2011. **Novas perspectivas para a língua portuguesa em sala de aula**. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

VICENTE, Helena & PILATI, Eloisa. 2012. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum: cadernos de pós-graduação**, nº 2, p.4-14.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

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

Recebido: 30.06.2016

Aprovado : 30.07.2016

