



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS



Romilda Ferreira Santos

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático

UBERLÂNDIA

2016

ROMILDA FERREIRA SANTOS

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237v Santos, Romilda Ferreira, 1970-
2016 Variação linguística : trabalhando crenças, atitudes e o livro didático
/ Romilda Ferreira Santos. - 2016.
240 f. : il.

Orientadora: Talita de Cássia Marine.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
PROFILETRAS.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino -
Teses. 3. Língua portuguesa - Variação - Teses. 4. Sociolinguística -
Teses. I. Marine, Talita de Cássia. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Letras - PROFILETRAS. III. Título.

CDU: 801

ROMILDA FERREIRA SANTOS

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático

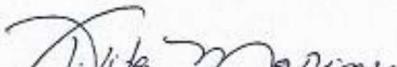
Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

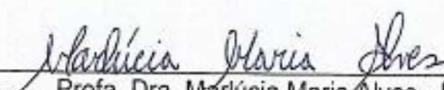
Orientadora: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

Uberlândia, 18 de novembro de 2016.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Talita de Cássia Marine - Orientadora - UFU


Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda - IFSC


Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves - UFU


Dedico este trabalho à minha família, especialmente aos meus amados filhos e à minha mãe. Vocês são a razão de eu persistir e sempre acreditar que vou alcançar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, infinitamente bom e sábio, pelas bênçãos diárias e por tornar possível este momento.

À Prof. Dra. Talita de Cássia Marine, por cumprir brilhantemente seu papel de orientadora, dividindo seu conhecimento e compartilhando seu entusiasmo pela pesquisa. Agradeço, também, por sua sensibilidade, paciência e generosidade, sempre crente em minha capacidade. Obrigada por ter me ensinado tanto.

Aos professores Dr. José Sueli Magalhães, Dra. Marlúcia Maria Alves e Dr. Niguelme Cardoso Arruda, pelos questionamentos extremamente pertinentes, pelas ponderações feitas, enfim, por todas as preciosas contribuições realizadas durante as bancas de qualificação e de defesa.

Aos professores do PROFLETRAS da Universidade Federal de Uberlândia, pelos muitos e diversificados ensinamentos e pelas contribuições para essa “nova” professora, que surge após a conscientização da necessidade de rever minha prática, aprimorando-a constantemente.

Aos colegas da 2ª turma do PROFLETRAS, nunca me esquecerei de vocês, de nossas trocas de experiências, de nossas conversas, de nossos estudos, de nosso desespero em véspera de entrega de trabalhos. Vocês marcaram minha vida.

À minha família, em especial aos meus queridos e muito amados filhos, Andressa e Pedro, os quais compreenderam minha ausência em muitos momentos e me incentivaram a sempre continuar, acreditando em minha capacidade. Quantas vezes fizemos o caminho inverso, vocês foram meus pais e me apoiaram, repreenderam, auxiliaram e não me deixaram nem sequer pensar em desistir.

À minha querida mãe Anália, presente, participativa, compreensiva e capaz de “dar broncas” nos momentos em que eu realmente precisava.

À minha irmã Elaêne, fundamental para minha graduação e, consequentemente, meu Mestrado. Minhas irmãs Jacilda e Magaly, que sempre me incentivaram a continuar estudando. Tatiana, se estivesse conosco, sei que estaria feliz por mim.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas. Em especial à Angélica, Larissa e Adriane, sempre desejando que eu queira mais e acreditando que isso é possível. Sinto-me

honrada por seu apoio incondicional. Thayná, Melissa, Matheus e Marco sei que torceram por mim, cada um à sua maneira.

Ao meu ex-marido e grande amigo Milvar, presente oficialmente até meados do meu mestrado e extraoficialmente até o fim dele. Obrigada por sempre me apoiar e incentivar a continuar estudando.

Aos professores, equipe pedagógica e demais funcionários da escola em que a pesquisa foi aplicada, obrigada pelo apoio e compreensão.

Aos meus queridos alunos do 6º ano, que tornaram possível esta pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse Mestrado, tão importante para mim, pudesse ser concluído.

*"A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
Ao passo que nós
O que fazemos
É macaquear
A sintaxe lusitana"*

(BANDEIRÁ, 1930)

RESUMO

Este trabalho surgiu da preocupação profissional que permeia o ambiente escolar quando o assunto é a abordagem do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, principalmente, no que tange ao reconhecimento da diversidade social, cultural e linguística que caracterizam a realidade nacional. Partindo da consideração de que a língua é heterogênea, temos que repensar a forma como o ensino de Língua Portuguesa é desenvolvido. O trabalho com a língua deve respeitar a vivência social que o aluno traz consigo para a sala de aula, entretanto, a partir desse (re)conhecimento, deve-se proporcionar ao mesmo, condições de entender o funcionamento da língua e compreender as estratégias de seus usos em diferentes contextos de interação social. Em vista disso, o objetivo principal desse trabalho foi avaliar as possíveis mudanças que poderiam ser geradas nas crenças e atitudes linguísticas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia-MG, a partir da substituição de uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa por uma abordagem sociolinguística, respaldada, sobretudo, pela produção e aplicação de um caderno de atividades complementar às atividades contempladas pelo livro didático. Para alicerçarmos nossa pesquisa, no que diz respeito às orientações legais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, realizamos uma revisão documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998), das Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa de Uberlândia-MG (2011) e do Programa Nacional do Livro Didático (2014; 2016). Essa revisão documental nos deu o suporte necessário para realizarmos a revisão teórica, a qual foi embasada, principalmente, pela Sociolinguística Educacional, (BORTONI-RICARDO, 2005), pelos fundamentos da pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008; 2015; BAGNO, 2007; 2011) e pelos conceitos atrelados às crenças e atitudes linguísticas (CYRANKA, 2007; 2014; 2015; BORTONI-RICARDO, 2005; BARCELOS, 2004; LIMA, 2005; ANTUNES, 2009). Verificamos, também, como é a abordagem do ensino de língua no livro do 6º ano do Ensino Fundamental adotado pela escola em que a pesquisa foi realizada. A pesquisa se fundamentou, ainda, nos pressupostos da pesquisação, uma vez que após identificarmos a necessidade, aplicamos uma proposta de intervenção. Nossa *corpus* foi composto por um questionário de crenças e atitudes linguísticas aplicado em dois momentos distintos do ano letivo de 2016, bem como um caderno de atividades elaborado, à luz da Sociolinguística Educacional. A análise dos resultados nos permitiu observar que a mudança metodológica, tanto das aulas quanto das atividades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, contribuíram positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo em relação à língua materna e, consequentemente, com a ampliação da competência comunicativa dos alunos envolvidos na proposta de intervenção.

Palavras-chave: Crenças linguísticas. Atitudes linguísticas. Sociolinguística Educacional. Pedagogia da Variação Linguística.

ABSTRACT

This work came from the professional concern that permeates the school environment when the subject is the approach of the Portuguese Language Teaching at the Brazilian public schools, specially, corresponding to the recognition of social, cultural and linguistic diversity that characterizes the national reality. Starting from the consideration that the language is heterogeneous, we have to rethink the way Portuguese Language Teaching is developed. The work with the language must respect the social experience that the students bring with themselves to the classroom, however, starting from this (re)cognition, it must be provided to the one mentioned, conditions of understanding how the language functions and of comprehending the strategies of its use in different contexts of social interaction. Because of that, the main goal of this work was to evaluate the possible changes that could be generated on the beliefs and linguistic attitudes of the 6th year of Middle School students of a municipal school of Uberlândia-MG, starting from the substitution of a traditional approach of the Portuguese Language Teaching by a sociolinguistic approach, supported by, overall, by the production and application of a complementary activity notebook contemplated by the didactic book. To consolidate our research, concerning the legal orientations for the Portuguese Language Teaching in Fundamental School II, we accomplished a documental review of the National Curricular Parameter (1997;1998) of the Municipal Curricular Guidelines of the Portuguese Language of Uberlândia-MG (2011) and of the National Didactic Book Program (2014; 2016). This documental review gave us the required support to accomplish the theoretical review, which was based, mainly by the Educational Sociolinguistic (BORTONI-RICARDO, 2005) by the fundamentals of Pedagogy and Linguistic Variation (FARACO, 2008; 2015; BAGNO, 2007; 2011) and by the concepts tied to the beliefs and linguistic attitudes (CYRANKA, 2007; 2014; 2015; BORTONI-RICARDO, 2005; BARCELOS, 2004; LIMA, 2005; ANTUNES, 2009). We also verify, how is the approach of the language teaching in the book of the 6th year of Middle School taken by the school where the research was done. The research was based, yet, on the presupposition of the research-action, once that after we identify the necessity, we apply an interventional proposal. Our corpus was composed by one questionnaire of beliefs and linguistic attitudes applied in two different moments of the school year of 2016, just like an elaborated activity notebook, highlighted by the educational sociolinguistic. The analysis of the results allowed us to observe that the methodological change, of the classes as much as the activities related to the Portuguese Language Teaching, contributed positively to a more critical and reflexive learning process in relation to the mother language and, consequently, with the enlargement of the communicative competence of the students involved in the interventional proposal.

Keywords: Linguistic Beliefs. Linguistic Attitudes. Educational Sociolinguistic. Pedagogy of the Linguistic Variation.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS

Figura 1 - Cena do espetáculo 21 – Grupo Corpo (1989)	77
Figura 2 - Definição de linguagem.....	78
Figura 3 - Atividade de pesquisa sobre a Língua Portuguesa	79
Figura 4 - Tirinha	80
Figura 5 - Atividades de reflexão sobre a língua.....	80
Figura 6 - Atividades de reflexão sobre a língua	81
Figura 7 - Atividades de reflexão sobre a língua	82
Figura 8 - Variedades linguísticas e preconceito linguístico	83
Figura 9 - Língua e identidade	84
Figura 10 - Atividades sobre substantivos	85
Figura 11 - Atividades sobre acentuação gráfica	86
Figura 12 - Atividades sobre acentuação gráfica	87
Figura 13 - Jogos utilizados: dominó	120
Figura 14 - Jogos utilizados: dominó	121
Figura 15 - Jogos utilizados: jogo da velha da acentuação	122
Figura 16 - Jogos utilizados: jogo Nome-Lugar-Objeto	125
Figura 17 - Jogos utilizados: jogo da memória.....	126
Figura 18 - Jogos utilizados: jogo da memória e dominó	127
Figura 19 - Resposta A'16..	139
Figura 20 - Resposta A'17.....	145
Figura 21 - Resposta A'17.....	146
Gráfico 1: Pergunta 01 do questionário de crenças e atitudes linguísticas	129
Gráfico 2: Pergunta 03 do questionário de crenças e atitudes linguísticas	130
Gráfico 3: Pergunta 04 do questionário de crenças e atitudes linguísticas	131
Gráfico 4: Pergunta 07 do questionário de crenças e atitudes linguísticas	132
Gráfico 5: Pergunta 10 do questionário de crenças e atitudes linguísticas	133

Gráfico 6: Pergunta 11 do questionário de crenças e atitudes linguísticas	134
Gráfico 7: Pergunta 12 do questionário de crenças e atitudes linguísticas	135
Gráfico 8: Pergunta 13 do questionário de crenças e atitudes linguísticas	136
Gráfico 9: Pergunta 15 do questionário de crenças e atitudes linguísticas	137
Gráfico 10: Pergunta 18 do questionário de crenças e atitudes linguísticas.....	138
Gráfico 11: Pergunta 21 do questionário de crenças e atitudes linguísticas.....	140
Gráfico 12: Pergunta 24 do questionário de crenças e atitudes linguísticas.....	141
Gráfico 13: Pergunta 25 do questionário de crenças e atitudes linguísticas.....	143
Gráfico 14: Pergunta 26 do questionário de crenças e atitudes linguísticas.....	144
Gráfico 15: Pergunta 31 do questionário de crenças e atitudes linguísticas.....	146
Gráfico 16: Pergunta 32 do questionário de crenças e atitudes linguísticas.....	148
Quadro 1 - Diferenças básicas entre ensino de gramática normativa e análise linguística.....	46
Quadro 2 - Alunos participantes da pesquisa.....	100
Quadro 3 - Planejamento 1º semestre 2016	104

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 REVISÃO DOCUMENTAL	19
2.1 Os documentos oficiais de ensino	19
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	22
2.3 A Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos	26
2.4 Legislação Educacional do Município de Uberlândia-MG	27
2.5 Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa	27
2.6 Orientações didáticas específicas para variação linguística	29
2.7 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	31
3 REVISÃO TEÓRICA	33
3.1 Concepções de língua e linguagem e o ensino de língua materna	33
3.1.1 A linguagem como expressão do pensamento	34
3.1.2 linguagem como instrumento de comunicação	35
3.1.3 A linguagem como forma de interação social	36
3.1.4 As concepções de linguagem e os tipos de ensino	38
3.2 Ensino de gramática: visão tradicional sobre o ensino de língua materna	40
3.3 Análise linguística, uma nova abordagem para o ensino da língua	42
3.4 Alguns apontamentos: norma, norma-padrão e norma culta	47
3.5 A Sociolinguística	50
3.6 A Sociolinguística Educacional	54
3.7 As crenças e atitudes linguísticas	60
3.8 Combate ao preconceito linguístico	65
3.9 A variação linguística no livro didático de Português	68
3.9.1 Apresentação do LD adotado na escola em que foi realizada a pesquisa	71
3.9.2 Apresentação do livro Singular e Plural	72
3.10 Proposta de intervenção	89
3.10.1 Caderno de atividades: proposta de desenvolvimento de um ensino sociolinguístico da Língua Portuguesa	91
3.10.2 Caderno de atividades: unidades temáticas	92

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	95
4.1 Objetivos e caracterização da pesquisa	95
4.2 O panorama da pesquisa.....	98
4.3 Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa	99
4.4 A coleta de dados.....	101
4.5 Descrição das atividades aplicadas na proposta de intervenção.....	102
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	107
5.1 Descrição e análise das aulas	107
5.2 Descrição e análise dos questionários	127
5.3 Análise geral dos resultados.....	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	168
Apêndice A - Caderno de atividades	169
Apêndice B - Questionário de crenças e atitudes linguísticas (1 ^a aplicação)	220
Apêndice C - Questionário de crenças e atitudes linguísticas (2 ^a aplicação)	224
Apêndice D - Gráficos Complementares.....	229
ANEXOS	239
Anexo A - Termo de assentimento para o menor	239
Anexos B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	240

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A língua é, sem dúvida, um dos bens mais preciosos de um povo. É por meio dela que o homem entra em contato com a sociedade, constrói relações, deixa seu legado para as próximas gerações e aprende com seus ascendentes. Essa multiplicidade de usos faz com que a língua permeie diferentes instâncias sociais em diferentes situações de comunicação, conferindo a ela, entre outras características, o poder de atribuir uma imagem positiva ou negativa de seus usuários. Nessa perspectiva, é de suma importância repensar o ensino de Língua Portuguesa, o qual deve compreender a multiplicidade sociocultural do país e o caráter heterogêneo da língua.

A construção do currículo deve respeitar a vivência social que o aluno traz consigo para a sala de aula; entretanto, a partir desse conhecimento, deve-se proporcionar a ele o entendimento de que, muitas vezes, existem diversas possibilidades e formas de se dizer a mesma coisa, sendo essas possibilidades e formas adequáveis a diferentes intenções comunicativas e a diferentes contextos sociais (cf. Bortoni-Ricardo, 2005).

Visando contribuir para a formação de cidadãos conscientes e capazes de interagir de forma efetiva nas atividades socioculturais da comunidade da qual fazem parte, esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, pois objetiva uma reflexão sobre as relações intrínsecas entre ensino, variação linguística e sociedade.

Cabe destacar que a variação linguística é resultado das interações sociais do ser humano. Dessa forma, o meio social em que o indivíduo vive e com o qual ele interage colabora para a construção de seu repertório linguístico. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve, portanto, contribuir efetivamente para a construção de cidadãos desprovidos de preconceitos linguísticos e capazes de participar de forma ativa, crítica e efetiva da sociedade na qual estão inseridos e, para tal, deve (re)conhecer, respeitar e valorizar o caráter multifacetado da língua. No intuito de propor um ensino de língua dentro de uma abordagem sociolinguística¹, será

¹ Recorremos a Zilles e Faraco (2015, p.15) que, valendo-se dos postulados de Cavalcanti (2015), afirmam que “a pedagogia da variação deve inserir-se mais amplamente numa pedagogia culturalmente sensível, crítica, de valorização da intercompreensão e contra o preconceito, o silenciamento e invisibilidade das muitas línguas que caracterizam a sociedade brasileira”. Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa deve, portanto, reconhecer, respeitar e valorizar a variedade linguística utilizada

realizada, por meio da aplicação de um questionário, uma análise qualitativa das crenças e atitudes linguísticas que os alunos têm em relação à Língua Portuguesa e ao seu ensino. Acreditamos que o questionário deverá nos proporcionar, também, uma análise acerca do conceito de língua que os alunos trazem consigo ao ingressarem no Ensino Fundamental II². Para esta investigação, nos pautaremos nos estudos a respeito de crenças e atitudes linguísticas realizados, dentre outros, por Santos (1996), Barcelos e Abrahão (2006), Cyranka (2007) e Soares (2014).

O presente estudo tem como principal objetivo avaliar as possíveis mudanças que poderão ser geradas nas crenças e atitudes linguísticas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia-MG, a partir da substituição de uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa por uma abordagem sociolinguística. Para tanto, iremos propor adaptações à abordagem da teoria e dos exercícios e atividades propostos pelo livro didático (LD) que se configurem por meio de um viés mais tradicionalista de língua, por um enfoque que esteja, de fato, sintonizado com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), com as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia-MG (doravante DCM) e com o próprio Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD). Apresentaremos como proposta, também, atividades complementares organizadas em um caderno de atividades. Tal objetivo de pesquisa está em sintonia com o que afirma Cyranka (2007):

É consabido que ainda há os que se recusam, em nome da ‘boa tradição’, a substituir o ensino da metalinguagem com um fim em si mesmo pelas atividades enriquecedoras dos usos da linguagem que levam os alunos a refletir, por exemplo, sobre a natureza dela, sobre a variação linguística e sobre a análise dos gêneros textuais. Permanecem, ainda, na sala de aula, distantes de graves e importantes tarefas: formar “[...] falantes cultos, isto é, aqueles que sabem escolher a variante adequada, de acordo com as situações de interação” (PRETI, 1997, p.18); levar seus alunos a analisarem a fala e a reconhecerem nela, juntamente com a escrita, um contínuo

pelo aluno, propiciando a ele, também, instrumentalizar-se para que possa transitar por diferentes situações de comunicação, desde as menos formais até aquelas que exijam maior monitoramento.

² O sistema educacional brasileiro é composto pela Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), foi dividida em etapas. A Educação Infantil é oferecida para crianças de 0 a 3 anos (creches) e para crianças de 4 a 6 (pré-escola). O Ensino Fundamental é organizado em 9 anos distribuídos entre Ensino Fundamental I, que corresponde aos cinco anos iniciais (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano) e Ensino Fundamental II, formado pelos quatro anos finais (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano). A Educação Básica encerra-se com o Ensino Médio (1ºano, 2ºano e 3º ano).

que leva, de diferentes maneiras, a práticas sociais; inaugurar, entre seus alunos, o prazer do texto e desenvolver, com eles, ações de letramento indispensáveis à formação do leitor e do escritor maduros (CYRANKA, 2007, p.12).

Como objetivos específicos de pesquisa, o presente estudo procurou:

a) analisar as diretrizes traçadas pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, no que diz respeito aos conteúdos de língua e linguagem, observando-se, especialmente, as orientações quanto à diversidade linguística;

b) analisar as Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa de Uberlândia-MG para o Ensino Fundamental II (focando os mesmos aspectos observados nos PCN);

c) verificar os requisitos que configuram o guia de orientação para elaboração de livro didático do Ensino Fundamental, segundo o Programa Nacional do Livro Didático;

d) verificar como é a abordagem do ensino de língua no livro do 6º ano do Ensino Fundamental “Singular & Plural Leitura, produção e estudos de linguagem”, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, adotado pela escola em que a pesquisa foi realizada, a partir, sobretudo, da análise da seleção de alguns conteúdos³ que costumeiramente são trabalhados nos 1º e 2º bimestres do ano letivo.

Levando-se em conta a realidade social e educacional dos alunos pesquisados, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa:

a) Quais são as crenças e atitudes (com)partilhadas pelos alunos pesquisados enquanto usuários da Língua Portuguesa?

b) Qual é, de fato, a concepção de Língua Portuguesa e o tipo de ensino difundido pelo livro didático adotado?

c) A abordagem feita pelo livro didático do Ensino Fundamental, no que concerne à variação linguística, é feita de que modo? Pontualmente, por meio de um capítulo do livro que aborda alguns aspectos variáveis da língua, ou frequentemente, abordando o uso normativo em interface com a diversidade linguística do Português

³ Selecionamos, para este trabalho, atividades que contemplam 4 eixos de organização do ensino da língua, sendo eles: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. No que tange a análise linguística, selecionamos os seguintes conteúdos: i) Língua e linguagem; ii) Fonologia; iii) Classes de palavras: substantivos.

Brasileiro, considerada a partir de diferentes aspectos (dialetais, diacrônicos, sociais, fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos etc.)?

d) A abordagem do ensino de Língua Portuguesa pelo livro didático em questão contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa⁴ do aluno e, consequentemente, para sua alta autoestima enquanto falante do Português?

e) Um ensino sociolinguístico da Língua Portuguesa, em oposição a um ensino tradicional de língua, contribui para a elevação da autoestima linguística dos alunos?

Assim, traçamos como hipóteses norteadoras desta pesquisa:

a) considerando as orientações dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), bem como as DCM de Uberlândia-MG para o ensino de Português do Ensino Fundamental II, podemos afirmar que estes apontam para um ensino que respeite a diversidade sociocultural do país e que contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos da sociedade na qual estão inseridos. Entretanto, a abordagem de ensino de Língua Portuguesa que pode ser observada em diversos livros didáticos está muito distante de todas essas orientações, sobretudo no que concerne à variação linguística, uma vez que esta é abordada de modo superficial e/ou insuficiente, corroborando para a baixa autoestima do alunado;

b) as possíveis crenças e atitudes negativas que os alunos trazem em relação à sua capacidade de uso da língua e que, por vezes, é reforçada pela escola ao assumir uma perspectiva tradicionalista de ensino, provocam uma baixa autoestima linguística no falante⁵, contribuindo para que este fomente uma apatia pelo estudo da Língua Portuguesa e, consequentemente, isso acaba comprometendo o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

O tema da presente pesquisa surgiu da preocupação profissional que permeia o ambiente escolar quando o assunto é a abordagem do ensino de Língua Portuguesa

⁴ Utilizamos o conceito de competência comunicativa com base nos estudos de Bortoni-Ricardo: “competência comunicativa, postulado por Dell Hymes em 1967 e retomado em 1972. (...) que buscou subsídios na teoria sintática de Noam Chomsky e na antropologia funcionalista de Ward H. Goodenough. Caudatária dessas duas influências, a competência comunicativa de Hymes tem na adequação dos atos de fala seu principal componente, ou seja, um ato de fala é adequado se atende às exigências do contexto em que é produzido e, principalmente, se leva em conta as expectativas do ouvinte” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.52-53).

⁵ Bortoni-Ricardo (2005, p.120) chama a nossa atenção para o fato de as crenças negativas dos professores serem prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem. Ela afirma que “(...) os professores tendem a ter expectativas mais modestas em relação aos alunos falantes de dialetos estigmatizados do que em relação aos alunos falantes de variedades de prestígio e que essa expectativa influencia o rendimento acadêmico dos alunos. Formam-se assim as profecias autorrealizáveis, que se vão haurir no processo de ratificação das teorias da deficiência”.

nas escolas públicas brasileiras, sobretudo no que diz respeito à consideração (ou desconsideração?) da diversidade social, cultural e linguística que caracterizam a realidade nacional.

O estudo ora proposto se justifica, uma vez que diversas pesquisas a este respeito (cf. Santos (1996); Bortoni-Ricardo (2005); Barcelos e Abrahão (2006); Cyranka (2007); Soares (2014)) apontam para uma baixa autoestima linguística, oriunda de um ensino tradicionalista de língua, pautado na norma padrão, tida como forma única e correta de uso da língua, preterindo, assim, o caráter heterogêneo, dinâmico e multifacetado da língua.

Cabe ressaltar que muitos são os trabalhos (livros, artigos, dissertações, teses, entre outras publicações) reiterando que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil não é satisfatório, apontando diferentes razões para o fracasso escolar e reafirmando a notória necessidade de melhorias. Entretanto, percebemos a existência de uma grande carência de sugestões de atividades práticas, principalmente no que tange a atividades de análise linguística. Nossa intuito, nesse sentido, é contribuir, mesmo que de forma bastante modesta, para o preenchimento dessa lacuna, por meio da confecção de um caderno de atividades (o qual se constitui como material complementar às estratégias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa), demonstrando como as ações foram implementadas, bem como os resultados obtidos. Assim, acreditamos estar contribuindo com aqueles que compartilham a ideia da necessidade da implementação de práticas pedagógicas que conduzam o aluno ao desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Esta pesquisa busca contribuir, também, para uma reflexão sobre o livro didático analisado e a concepção de língua que está sendo desenvolvida por ele, bem como analisar se as orientações práticas e teóricas do referido livro estão em sintonia com os PCN. Segundo esse documento, o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa deve se pautar na garantia de que o aluno tenha a possibilidade de utilizar a língua de maneira eficaz, dando a ele, condições de participar ativamente da sociedade na qual está inserido.

No que se refere à metodologia, nosso trabalho foi estruturado em seções, a saber: a seção 1 é destinada às considerações iniciais. Nela, discorremos sobre a justificativa, bem como sobre os objetivos geral e específicos, sobre as questões e hipóteses da pesquisa.

A seção 2 é destinada à revisão documental. Nela, realizamos uma análise dos PCN, DCM de Uberlândia-MG e do PNLD no que diz respeito à língua e à linguagem, buscando saber qual é o embasamento legal que sustenta a organização do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental no Brasil.

Na seção 3, revisão teórica, abordamos alguns referenciais teóricos referentes às concepções de língua e linguagem e os tipos de ensino que embasam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nessa seção tecemos considerações acerca do ensino de gramática: visão tradicional sobre o ensino de língua materna e do ensino de análise linguística: uma nova abordagem para o ensino da língua. Em seguida, efetuamos uma análise dos referenciais extraídos da literatura sociolinguística - partindo de um viés educacional -, apresentando uma discussão a respeito das contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse ponto, abrimos uma subseção para tratar das crenças e atitudes linguísticas e outra para tratar do preconceito linguístico, por constituírem uma parte importante de nossa pesquisa. Finalizamos a seção com a análise do livro didático adotado na escola em que a pesquisa foi realizada.

A seção 4, procedimentos metodológicos, foi dedicado à descrição da proposta de intervenção. Iniciamos a seção com a caracterização da pesquisa e a descrição dos sujeitos participantes. Em seguida, detalhamos os passos trilhados durante a pesquisa: descrição das atividades aplicadas na proposta de intervenção.

Na seção 5, apresentamos a descrição e análise das aulas e a descrição e análise dos questionários. Finalizamos a seção com uma análise geral dos resultados.

Na seção 6, trazemos as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido. Em seguida, apresentamos as referências que embasaram nossa pesquisa. Apresentamos também os apêndices, compostos pelo caderno de atividades utilizado na proposta de intervenção, pelos gráficos complementares, que não foram utilizados na descrição da proposta, entretanto ajudaram a respaldar nossa pesquisa e pelos questionários de crenças e atitudes. Finalizamos com os anexos, nos quais trazemos os modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento para o Menor aplicados aos alunos participantes da pesquisa e seus responsáveis.

2 REVISÃO DOCUMENTAL

Nesta seção, faremos a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia-MG e do Programa Nacional do Livro Didático, no que diz respeito à língua e à linguagem, buscando entender quais são as orientações que esses documentos trazem como proposta de ensino, bem como, quais são seus direcionamentos em relação ao trabalho com a variação linguística. Assim o que buscamos é o embasamento legal que sustenta a organização do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

2.1 Os documentos oficiais de ensino

Desde a década de 1980, o enfoque das discussões acerca da necessidade de melhoria da qualidade da educação no país e concernentes ao fracasso escolar tem sido atrelado à questão da leitura e escrita⁶. O art. 205 da Constituição Federal, promulgada em 1988, instituiu que a Educação é um direito de todos, visando "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", declarando, também, serem responsáveis pela educação a União, Estados e Municípios. Em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, estabeleceu para os ensinos fundamental e médio, o Conteúdo Básico Comum (CBC) em âmbito nacional, os quais, obrigatoriamente, devem abranger o estudo de Língua Portuguesa e da Matemática, além do conhecimento do mundo físico e natural, e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Artes e Educação Física também devem ser ofertadas e, partir do 6º ano, é obrigatória uma língua estrangeira (cf. BRASIL, 1997).

Em sua parte introdutória, os PCN relatam que estudos realizados no sistema educacional nacional mostraram que os altos índices de repetência nas séries iniciais estavam diretamente ligados às dificuldades enfrentadas pela escola para ensinar leitura e escrita. Constatou-se, também, que os maiores índices de repetência estavam concentrados em dois pontos bastante estratégicos do Ensino Fundamental: os dois anos iniciais do ciclo fundamental, em que os estudos apontaram para a

⁶ Informações presentes na parte introdutória dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997/1998). Dados referentes às pesquisas realizadas podem ser verificados por meio da página virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

dificuldade em alfabetizar, e o sexto ano, início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, em que os problemas estavam atrelados às dificuldades de uso eficaz da linguagem, condição básica para garantir a continuidade no desenvolvimento estudantil dos alunos. Tais constatações deixaram clara a necessidade urgente de mudanças do ensino de Língua Portuguesa, de forma a garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita (cf. BRASIL, 1997).

A partir da década de 1990, iniciou-se um grande esforço de reorientação curricular e projetos de formação de professores em serviço, com o intuito de proporcionar uma revisão nas práticas tradicionais de alfabetização e ensino de Língua Portuguesa.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997, p.14).

Conforme esses compromissos acordados internacionalmente, bem como as orientações da LDB, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), objetivando estabelecer uma série de diretrizes políticas comprometidas com a organização de ações voltadas para a melhoria do Ensino Fundamental. Tanto a Constituição Federal de 1998, quanto o Plano Decenal de Educação estabeleceram a obrigação de o Estado implementar a construção de parâmetros curriculares, com o intuito de reestruturar o ensino no Brasil.

Nesse contexto, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a proposta de estruturação dos conteúdos do Ensino Fundamental. O processo de elaboração desse documento mobilizou universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, representando diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores. Toda essa ação foi coordenada pelo MEC, por meio de encontros regionais para discussão e elaboração de propostas para a composição do referido documento e culminou na aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, dos PCN para 1^a a 4^a série (1º ao 5º anos), cujo lançamento ocorreu

em 15 de outubro de 1997, em Brasília, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. A partir desse momento, o MEC iniciou a elaboração dos PCN para 5^a a 8^a série (6º ao 9º anos), os quais foram lançados em 1998, seguindo os mesmos moldes do documento anterior. Os PCN foram transformados numa coleção de dez volumes, organizados da seguinte forma:

- um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;
- três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997, pág.10).

Esse documento constitui um embasamento legal que objetiva garantir coerência ao sistema educacional nacional e servir como suporte para que professores e equipes gestoras possam elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), independente da região onde se encontram. O documento, apesar de trazer uma base nacional comum, também garante o respeito à diversidade sociocultural do país. Segundo os PCN,

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p.13).

Sendo documentos utilizados como referência para os Ensinos Fundamental - e Médio - de todo o país, tornam-se necessários constantes questionamentos, análises e revisões de todo o conjunto de elementos que compõem os PCN, uma

vez que eles devem acompanhar as constantes transformações socioculturais da sociedade e considerar a realidade sócio-histórica dos alunos, adaptando-se às novas demandas, de forma a contribuir para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem , que corrobore com a formação integral dos alunos.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

As transformações sociais que embasaram documentos oficiais concernentes às orientações para o sistema educacional brasileiro tomaram corpo por volta da década de 1980, visto que até a década de 1960 o ensino de Língua Portuguesa era orientado pela perspectiva gramatical, com exercícios de prontidão. Segundo os PCN,

Essas atividades, conhecidas como ‘prontidão para alfabetização’, costumavam ocupar o primeiro bimestre da primeira série. A hipótese subjacente era de que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever (BRASIL, 1997, p.19).

Essa prática estava vinculada à ideia de que o fracasso escolar deveria ser relacionado ao aluno. Esse método de ensino era considerado adequado, o que se justificava pelo perfil dos alunos que compunham a maioria das salas de aula: classes sociais mais privilegiadas e que faziam uso de uma variedade linguística bem próxima da utilizada pelos livros adotados nos referidos sistemas de ensino.

Nos anos de 1980 começam a circular, entre os educadores, novos estudos trazendo uma proposta de mudança do foco da aprendizagem para o aluno e a descrição da forma como a aprendizagem dele ocorre. Tal mudança de foco foi primordial para que se pudesse entender várias questões ligadas à aprendizagem, sendo, uma das mais importantes, a compreensão de que o processo de alfabetização vai além da simples memorização, implicando na construção de um conhecimento de natureza conceitual. Muitas eram as críticas ao ensino tradicional. Entre as mais frequentes, destacam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;

- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, pág. 18).

Grande parte das transformações ocorridas no ensino de Língua Portuguesa só se tornaram possíveis devido às contribuições de outras áreas do conhecimento, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem, as quais permitiram novas reflexões acerca do ensino de leitura e escrita. Assim, segundo os PCN,

o avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL, 1998, p. 21).

Quanto à construção das orientações que compõem os PCN, estas partiram da constatação de que o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a efetiva participação social do indivíduo, uma vez que é por meio dela que o homem interage com a sociedade na qual está inserido. Nesse sentido, de acordo com os PCN,

(...) o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

Como pode ser observado, o ensino de língua, segundo as orientações oficiais nacionais, deve valorizar a diversidade do país, em seus diferentes níveis, inclusive e, sobretudo, do ponto de vista linguístico, respeitando, desse modo, a variedade dialetal dos alunos para, a partir disso, ensiná-lo acerca do uso efetivo da norma culta em diferentes situações comunicativas.

Tal documento está dividido em duas partes, sendo a primeira uma apresentação geral da proposta da área, bem como os objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental; a segunda, detalha a proposta quanto aos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

No que se refere à organização dos conteúdos de Língua Portuguesa, as orientações dos PCN são muito claras e objetivas, uma vez que os conteúdos são tratados de maneira circular, sendo que a mudança que ocorre está atrelada à profundidade que se dá ao conteúdo, bem como à forma de se trabalhar com o mesmo. Por isso, o planejamento pedagógico deve priorizar ações que possibilitem a continuidade da aprendizagem. Dessa forma é preciso:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.36).

Cabe observar que a organização dos conteúdos é de competência da escola, a qual deve elaborar orientações pedagógicas que possibilitem a melhor forma de oportunizar a aprendizagem dos alunos. Coadunando-se com as orientações da escola, o planejamento do professor também deve ser organizado de forma a garantir que o aluno tenha oportunidade de desenvolver suas habilidades de maneira contínua.

Todo o trabalho com a Língua Portuguesa deve estar pautado nessa consciência da variedade dialetal e tal tratamento deve ser dado a todo o conteúdo de Língua Portuguesa. Cabe aqui uma análise sobre as orientações para o ensino da gramática. Segundo os PCN, o ensino de gramática deve ser articulado às práticas de linguagem. Desse modo

Não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de

reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p. 28).

Diante dessa visão, o modo de ensinar deixa a forma clássica que consiste na memorização das terminologias do conhecimento gramatical e passa a corresponder à reflexão da prática produzida pelo aluno, gradativamente, auxiliado pela mediação do professor, o qual deve apoiar-se, dependendo da situação apresentada, em diferentes materiais e fontes, pois muitas vezes o resultado alcançado pelo aluno não condiz com as prescrições da gramática tradicional.

Uma consideração importante a se fazer a esse respeito está relacionada aos estudos de Reuven Feuerstein, responsável pela sistematização da Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (MLE). Segundo Feuerstein (1994), a inteligência é plástica e é influenciada pelos estímulos que recebe do meio em que está inserida. Assim, podemos elevar o potencial de aprendizagem. A maior contribuição para a discussão aqui apresentada a partir dos pressupostos de Feuerstein é, sem dúvida, a afirmação de que toda pessoa pode ser modificada com a ajuda de um mediador. Pensando na aprendizagem do conteúdo de Língua Portuguesa, deve-se atentar para

(...) uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo (FEUERSTEIN, 1994, p.07).

A aprendizagem mediada ocorre quando o professor serve como mediador entre a pessoa em processo de desenvolvimento (aprendiz) e o ambiente de aprendizagem, fazendo as adaptações necessárias para torná-lo significativo para aquele que se apropriará de tal conhecimento. A mediação é o processo por meio do qual o mediador seleciona, adapta, estrutura, reinterpreta os estímulos, proporcionando, para o mediado, significados que ele possa transcender e reutilizar em diferentes contextos.

2.3 A Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos

Os estudantes do terceiro e quarto ciclos, em geral, apresentam entre 11 e 15 anos e, em sua maioria, estão em fase de profundas transformações, por estarem diante de um corpo em mutação, buscando (re)construir uma identidade própria e afirmar seu lugar no mundo; uma fase em que experimentam mudanças afetivo-emocionais, socioculturais, corporais e cognitivas (cf. PCN, 1997). Nesse sentido, a organização do espaço escolar, no que se refere às orientações para a construção do planejamento pedagógico, deve considerar as peculiaridades e especificidades próprias dessa faixa etária, uma vez que essas transformações típicas da adolescência estão diretamente interligadas ao desenvolvimento cognitivo. De acordo com os PCN, essas transformações

articulam-se com aquelas relativas ao desenvolvimento cognitivo. Sob esse aspecto, a adolescência implica a ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões, bem como o desenvolvimento da capacidade de direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz a possibilidade de constituição de conceitos mais próximos dos científicos (BRASIL, 1998, p. 46).

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, para que se construa um fazer reflexivo e significativo, torna-se necessário considerar as condições afetiva, cognitiva e social do aluno, mas é preciso que se considere também a função social da escola, a qual consiste em proporcionar a formação integral do indivíduo, de forma a levá-lo a um desenvolvimento global. Assim,

Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. Assim como seria um equívoco desconsiderar a condição de adolescente, suas expectativas e interesses, sua forma de expressão, enfim, seu universo imediato, seria igualmente um grave equívoco enfocar exclusiva ou privilegiadamente essa condição (BRASIL, 1998, p.47).

Dessa maneira, a escola não pode restringir seu currículo ao conhecimento teórico e prático; ela deve transcender esse objetivo e oportunizar ao indivíduo o convívio com as diferenças, relações de respeito, alteridade e cooperação, a fim de contribuir para a formação de um cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e deveres e capaz de interferir de forma criativa e produtiva na sociedade da qual faz parte.

2.4 Legislação Educacional do Município de Uberlândia-MG

As Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa de Uberlândia-MG foram elaboradas no ano de 2011, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em sua introdução, os organizadores do documento ressaltam,

É importante registrar que não se trata de um documento a ser aceito de forma pronta e acabada e a ser seguido rigidamente, mas sim um recurso, um eixo, um meio para assegurar de maneira coerente o sucesso do trabalho pedagógico. O que se buscou foi uma unidade teórico-metodológica na qual orientasse e fundamentasse o educador em sua práxis educativa, proporcionando conhecimentos sobre modo de como os alunos possam aprender e que cabe ao educador, usar de criatividade para planejar e efetivar seu trabalho (UBERLÂNDIA, 2011, p.04).

Cabe observar que após essa data foram realizados acréscimos, por meio de leis e decretos, no intuito de acrescentar, ao documento original, novas disposições e orientações para a regulamentação da legislação municipal, a fim de deixá-las em consonância com as leis estaduais e federais.

2.5 Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa

As diretrizes específicas para o ensino de Língua Portuguesa foram elaboradas tendo como base três documentos anteriores, os quais, apesar de terem como foco a organização e sistematização desse conteúdo nas escolas públicas municipais de Uberlândia-MG, trazem consigo peculiaridades. São eles:

1. Proposta Curricular de 1º Grau - 5ª e 8ª série- para o Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Municipais de Uberlândia -1992;
2. Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série - 1996;
3. Diretrizes Básicas do Ensino de Língua Portuguesa 1ª a 8ª Série - 2003. (UBERLÂNDIA, 2011, p.03).

O documento de 1992 marca o início da sistematização do ensino municipal na rede pública do município de Uberlândia-MG. Em 1996, essa edificação passou por uma nova estruturação, com o intuito de assegurar um equilíbrio entre a quantidade de alunos e a qualidade do ensino. Nesse momento, a elaboração das diretrizes é retomada e a conclusão se dá em 2003. O documento foi “construído e organizado por um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino e assessorado pelo Prof. Dr. Luís Carlos Travaglia do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia-MG (ILEEL/UFU)” (UBERLÂNDIA, 2011, p.14). Apesar de esses documentos estarem disponíveis para as escolas e, consequentemente, os professores terem acesso a eles, não tiveram um uso efetivo.

Cabe ressaltar que mudanças legais e estruturais na Educação fizeram com que em 2009 e 2010 as diretrizes fossem revistas. Além dos aspectos legais houve a obrigatoriedade da inclusão no planejamento didático na área de Língua Portuguesa, do Estatuto da Criança e do Adolescente, também das questões das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e letramento. Essa segunda revisão foi organizada pela coordenação de área de Língua Portuguesa, sob a orientação do Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)

As diretrizes foram divididas em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz as “Abrangências legais e novas tecnologias”. Ele contempla a obrigatoriedade das temáticas da história e cultura afro-brasileira, bem como da história e cultura Indígena (leis 10.639/2003 e 11.645/2008). Também traz orientações para o trabalho com o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/90) e as temáticas relacionadas ao letramento digital. O segundo capítulo, “Fundamentos e orientações teórico-metodológicos”, defende a concepção sociointeracionista de língua/linguagem, além de abordar a estruturação metodológica para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. O terceiro capítulo, “Estrutura Curricular: listagem de conteúdos”, apresenta sugestões de conteúdos e atividades para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos). O último capítulo,

“Concepção de avaliação”, trata das orientações e dos critérios concernentes à avaliação.

Em relação aos objetivos do ensino da língua, que estão nas diretrizes municipais, os organizadores trouxeram uma série de objetivos elencados por Travaglia (1996). Dentre os objetivos do ensino da língua materna, são considerados fundamentais:

- a) Desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, em diversas situações comunicativas, por meio da análise e produção de enunciados. Isso implicará na aquisição da competência gramatical e textual, permitindo que o aluno seja capaz de usar a língua de forma adequada a cada situação de comunicação.
- b) Levar o aluno a dominar a norma culta ou padrão⁷ e ensinar a variedade escrita da língua. Esses dois objetivos são mais restritos, pois o uso da norma padrão e da variedade escrita são formas adequadas a determinados tipos de situação de interação. O ensino da norma culta e da variedade escrita se justifica por razões de natureza política, social e cultural.
- c) Levar o aluno ao conhecimento da língua como instituição social: como ela se constitui e funciona. Esse ensino se justifica por razões de informação cultural (UBERLÂNDIA, 2011, p.16).

Acreditamos que seja de importância capital que o professor reconheça, nesses objetivos, o ponto de partida para sua ação pedagógica. Somente assim, poderá contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, seja via linguagem oral, seja via linguagem escrita, em diferentes contextos de comunicação.

2.6 Orientações didáticas específicas para variação linguística

A variação linguística é resultado das interações sociais do ser humano, sendo, assim, o meio social em que o indivíduo vive e com o qual ele interage colaboram para a construção de seu repertório linguístico. Portanto, deve-se não só respeitar essa vivência social que o aluno traz consigo para a sala de aula, como também partir dela para a construção de um ensino da língua que possa contribuir efetivamente para a construção de cidadãos mais conscientes da diversidade linguística, mais críticos quanto aos preconceitos linguísticos difundidos na e pela sociedade, mais reflexivos

⁷ O documento trata “norma culta” e “norma padrão” como sendo termos sinônimos, entretanto, nesse trabalho, embasados em Faraco (2008), realizamos a distinção entre essas duas expressões.

quanto aos diferentes usos da língua, tanto em contextos de fala quanto da escrita e, por fim, mais capazes de participar de forma ativa, crítica e efetiva da sociedade na qual estão inseridos. Nesse sentido, os PCN afirmam que

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso ‘corrigir’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL 1997, p. 26).

Ainda, nesse sentido, lê-se nos PCN:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1997, p. 21).

No que concerne ao trabalho com a variação linguística, os PCN afirmam que são diversas as variedades dialetais que compõem a Língua Portuguesa e orientam que o trabalho com a língua deve respeitar essa diversidade e reforçar o combate ao preconceito, por meio de métodos didático-pedagógicos que possam estar sintonizados com um ensino mais reflexivo, que valorize a diversidade linguística brasileira.

2.7 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) faz parte da atual política do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com a Secretaria de Educação Básica. Esse programa tem como principal objetivo fornecer subsídios para o trabalho dos professores por meio do fornecimento de livros didáticos aos alunos da educação básica. Os livros, antes de serem distribuídos, passam por avaliação do MEC, que faz a publicação do Guia de Livros Didáticos. Esse guia contém as resenhas das coleções⁸ aprovadas pelo MEC e é por meio dele que os professores analisam as coleções disponíveis e fazem a opção por aquela que melhor se adapte ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Assim,

para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos (BRASIL, 2009).

Notamos que o PNLD tem contribuído de forma efetiva para a melhoria da qualidade dos livros de Língua Portuguesa adotados pelas escolas públicas brasileiras, pois por intermédio da triagem feita pelo MEC, nas referidas obras, faz-se a exclusão daquelas que trazem, explicitamente, uma abordagem inadequada ou preconceituosa da língua, dessintonizada dos PCN e alheia ao fenômeno da variação linguística. Desse modo, tal prática contribui para o respeito à diversidade linguística e cultural existente no país.

Cabe destacar, aqui, que embora possamos elencar muitos pontos positivos nos LD de Português adotados pelas escolas públicas, reconhecemos que eles ainda apresentam pontos negativos. Essa discussão será retomada na subseção destinada à análise do livro didático de Português.

⁸ Apesar de reconhecermos que apenas as resenhas não são suficientes para que os professores conheçam bem os livros oferecidos/disponibilizados e façam uma boa escolha, acreditamos que elas podem auxiliar os discentes nesse processo, uma vez que trazem uma visão geral das coleções, elencando, também, os principais pontos positivos e negativos de cada uma delas.

Após as análises feitas sobre os documentos oficiais que embasam o sistema educacional nacional, realizaremos, na próxima seção, a revisão teórica.

3 REVISÃO TEÓRICA

Nessa seção, abordaremos alguns referenciais teóricos referentes às concepções de língua e os tipos de ensino que embasam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Realizaremos, também, considerações acerca do ensino de gramática e análise linguística. Em seguida, efetuaremos uma análise dos referenciais extraídos da literatura sociolinguística – partindo de um viés educacional –, apresentando uma discussão a respeito das contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse ponto, abriremos uma seção para tratar das crenças e atitudes linguísticas, por constituírem uma parte importante de nossa pesquisa.

3.1 Concepções de língua e linguagem e o ensino de língua materna

O baixo desempenho dos alunos, evidenciado por diferentes pesquisas⁹ (cf. INEP), bem como os resultados das avaliações oficiais¹⁰ (ENEM, PISA, SAEB, entre outras), demonstram que o propósito de ampliação da competência comunicativa dos alunos, principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa, não tem sido alcançado satisfatoriamente. Dessa forma, fica clara a necessidade de mudanças no ensino da língua materna.

Segundo Antunes (2009), nossas concepções sobre o que é língua, bem como das funções desempenhadas pela gramática e pelo léxico, em consonância com as funções desses posicionamentos no âmbito individual e social, relacionam-se de forma intrínseca às decisões tomadas, no que se refere às atividades pedagógicas e curriculares. Dessa forma, discutir os métodos de ensino de Língua Portuguesa pressupõe considerarmos o fato de que não existe apenas uma forma de conceber o

⁹ Na página virtual do INEP é possível acessar os microdados gerados por avaliações: Saeb (Aneb/Prova Brasil) (1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2011, 2013); Enem (1998-2014); Prova Brasil (2007, 2009, 2011).

¹⁰ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA (Programme for International Student Assessment) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes; SAEB -Sistema de Avaliação da Educação Básica. Embora tais avaliações sejam, por vezes, criticadas, acreditamos que os resultados por elas demonstrados revelam a necessidade de mudanças na maneira como o ensino vem sendo trabalhado nas salas de aula brasileiras, especialmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que tais avaliações apontam para a grande dificuldade do alunado em ler e compreender textos diversos.

uso da língua, sendo que essas diferentes concepções irão conduzir as práticas escolhidas para a realização do trabalho com a língua materna.

No intuito de embasar nossa pesquisa, no que diz respeito aos pressupostos metodológicos que prevalecem, de maneira geral, nas salas de aula brasileiras, descreveremos, a partir de Travaglia (2009), três concepções de linguagem, a saber: i) linguagem como expressão do pensamento; ii) linguagem como instrumento de comunicação; iii) linguagem como forma de interação social.

3.1.1 A linguagem como expressão do pensamento

A linguagem, nessa concepção, é vista como a tradução do pensamento. De acordo com Travaglia (2009, p. 21) “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Ainda sobre essa perspectiva, de acordo com Koch (2002, p.13), “a concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Complementando o exposto, Koch (2002) afirma que

(...) o texto é visto como um produto – lógico - do pensamento (uma representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Dessa forma, o ouvinte exerce um papel essencialmente passivo (KOCH, 2002, p.16).

Essa percepção está relacionada ao ensino tradicional da Língua Portuguesa, segundo a qual a língua é vista como estática, seu estudo baseia-se na memorização de fatos gramaticais e nomenclaturas, tendo por base palavras e/ou frases isoladas. Cabe ressaltar que tal perspectiva de ensino, salvo exceções, ainda se faz presente nas salas de aula. Antunes (2009) afirma que os pressupostos metodológicos embasados nessa concepção, contribuem para o fracasso escolar, uma vez que colaboram para que o aluno enxergue sua própria língua como “inaprendível”, sentindo-se desestimulado em relação ao ensino da língua materna.

Percebemos, nas ponderações dos diferentes autores pesquisados, que o ensino que parte da premissa da linguagem como expressão do pensamento não condiz com a realidade heterogênea das salas de aula brasileiras, uma vez que não

considera os contextos de uso da língua, tampouco a diversidade linguística e, consequentemente, não colabora com a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

3.1.2 linguagem como instrumento de comunicação

Essa concepção entende a língua como um código e seu domínio pelo falante é condição primordial para que a comunicação possa ser efetivada. Travaglia (2009, p. 22) postula que “essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social”. Segundo Koch (2002, p.14), nessa concepção de linguagem, a noção de sujeito “corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não-consciência’”.

Koch (2002) esclarece, também, que a linguagem vista como código, tem como objetivo a transmissão de informações, sendo seu estudo limitado ao funcionamento interno, desconsiderando os contextos sociais de uso. Também nessa perspectiva, o decodificador assume o papel passivo em relação à mensagem do emissor, cabendo a ele receber a mensagem tal qual foi elaborada pelo emissor. Ainda, segundo Travaglia,

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. (TRAVAGLIA, 2009, p.22).

Koch (2002, p. 16) afirma, ainda, que, nessa concepção, o texto “é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”.

Segundo Soares (2002), essa concepção de linguagem passa, a partir da década de 1970, a influenciar as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras. O discurso em vigor, nesse momento, baseava-se na crença de que a prática e a

repetição levariam o aluno à aprendizagem, é o sujeito “assujeitado” (Koch, 2002), repetidor das ideologias do sistema vigente. Conforme Zanini (1999, p.81), essa metodologia “previa um sujeito capaz de internalizar o saber que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’”.

Notamos que, nesse modelo, as questões relacionadas à variação linguística pertencente aos alunos, bem como o objetivo de ampliação da competência comunicativa dos educandos, a exemplo da linguagem como expressão do pensamento, são ignoradas. Tampouco são considerados os contextos de uso, sendo que, dessa forma, tal concepção também passa a ser considerada insatisfatória.

3.1.3 A linguagem como forma de interação social

A linguagem é, nessa concepção, um meio pelo qual as pessoas interagem. Dessa forma, as visões conservadoras de língua chocam-se com a perspectiva interacionista. Segundo Travaglia (2009, p. 23), nessa concepção “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

Koch (2002, p.17) afirma que, nessa perspectiva, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”.

Essa concepção tem influenciado o ensino de Língua Portuguesa desde a década de 1980, uma vez que as pesquisas relacionadas à linguagem apontaram para novos caminhos e demonstraram a necessidade de mudanças. Nessa nova vertente, o ensino de língua materna tem como principal objetivo propiciar ao aluno refletir sobre a língua vista como instrumento de interação social. De acordo com Citelli (1991), nessa vertente,

se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (inter/ação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis linguísticas nem sempre afinadas com a do mestre. Posto desse modo, o ensino da língua terá que refletir, necessariamente, a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não

apenas considerar a variável linearmente codificada pela gramática padrão como única a ser valorizada e aplaudida (CITELLI, 1991, p.16).

Nessa terceira concepção, em que a língua é vista como uma atividade social, os falantes interagem mutuamente, seja pela palavra escrita ou falada, para que a interação possa se concretizar. Bagno (2002, p.23) afirma que, nessa perspectiva, a língua é vista “dentro de uma realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem”. Dessa forma, percebemos uma concepção de língua a partir de uma mudança de foco que passa do abstrato para o concreto. Dialogando com os estudos sobre as diferentes concepções de língua, Bagno (2002) recorre a Marcuschi (2000), que formula a seguinte concepção de língua:

- a) A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.
- b) A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.
- c) A língua se determina por valores imanentes e transcendentais de modo que não pode ser estudada de forma autônoma, mas deve-se recorrer ao entorno e à situação nos mais variados contextos de uso. A língua é, pois, situada.
- d) A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios mas arbitrários. A língua não é um fenômeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.
- e) A língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade.
- f) A língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.
- g) A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas.
- h) A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos.
- i) Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares (MARCUSCHI, 2000, *apud* BAGNO, 2002, p. 24-25).

Percebemos, pelo exposto, que essa concepção enxerga a dinamicidade da língua e colabora com o objetivo de ensino de língua focado na ampliação da competência comunicativa dos alunos. O trabalho com a língua, nesse viés, também objetiva propiciar aos alunos perceberem a variação linguística como um processo natural na formação da língua, reconhecendo, ainda, a necessidade de adequação do uso aos diferentes contextos. Esse trabalho implica em oferecer aos discentes atividades de reflexão para que eles possam, além de reconhecer as variedades linguísticas, posicionar-se diante das possibilidades que elas representam.

3.1.4 As concepções de linguagem e os tipos de ensino

Em consonância com o exposto na seção anterior, que discorre sobre os tipos de língua e linguagem, trataremos a seguir dos tipos de ensino de língua, reafirmando, mais uma vez, a importância de reconhecermos que as práticas pedagógicas do professor de língua materna estão interligadas às crenças que possuem em relação a essas concepções.

Destacamos, nesse momento, os estudos de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) que discorrem sobre três tipos de ensino de língua: prescritivo, descritivo e produtivo. Esses autores esclarecem que cada um desses tipos de ensino relaciona-se, diretamente, à diferentes concepções de gramática, as quais, por sua vez, mantêm uma relação intrínseca com as diferentes concepções de linguagem.

O tipo de ensino prescritivo está diretamente associado à concepção de linguagem como expressão do pensamento e à gramática normativa. De acordo com Travaglia (2009, p.39), tal tipo de ensino é capaz de atender aos seguintes objetivos: “a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua”. O trabalho com a língua materna embasado nessa vertente fundamenta-se na substituição da variedade linguística utilizada pelo aluno por variedades mais formais.

É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada “faça isso” corresponde um “não faça aquilo”. (...) e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p.38).

Concordamos com Travaglia (2009, p. 38), quando o autor destaca que nesse tipo de ensino, o foco das atividades está em persuadir o aluno a “substituir seus próprios padrões de atividades linguísticas considerados errados/inaceitáveis”, conduzindo-os a fazerem a utilização dos padrões linguísticos de maior prestígio social. De maneira geral, nas salas de aula brasileiras, esse tipo de ensino ainda prevalece.

O tipo de ensino descritivo tem como objetivo descrever o funcionamento da linguagem e da língua. O trabalho com a norma culta é feito em conjunto com as demais variedades da língua. De acordo com Travaglia (2009),

o ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas; todavia, nestas a descrição feita é só da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto nas descritivas trabalha-se com todas as variedades da língua (TRAVAGLIA, 2009, p.39).

Os principais objetivos, nesse tipo de ensino, são:

- a) levar o conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;
- b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade (TRAVAGLIA, 2009, p.39).

A língua materna tem papel fundamental no tipo de ensino descritivo, por ser ela a que o indivíduo conhece e com a qual tem contato.

Já o ensino produtivo objetiva desenvolver, nos alunos, novas habilidades linguísticas, bem como, auxiliá-los a desenvolver as habilidades linguísticas que já possuem. Esse ensino é considerado mais adequado, pois contribui para a ampliação das habilidades comunicativas do aluno, bem como para a reflexão dos alunos sobre os usos da língua e, consequentemente, para que consigam adequá-la às diferentes situações de interação.

É notório que, por suas características, os três tipos de ensino não são, necessariamente, excludentes entre si, ou seja, a adoção de um dos tipos não significa abdicar dos outros dois, sendo importante, nesse caso, que o professor tenha claros os objetivos que pretende atingir, bem como a necessidade de analisar os benefícios

que essas escolhas trarão para a aprendizagem dos alunos. Apesar de ainda ser evidente a predileção de muitos professores pelo ensino prescritivo, há que se considerar que o ensino descritivo e o ensino produtivo contribuem de maneira mais significativa para a aprendizagem dos alunos.

Reconhecemos, todavia, que o ensino produtivo se sobressai ao descritivo, gerando maiores benefícios para os alunos, pois seu principal objetivo é ampliar a competência comunicativa dos discentes. Outro ponto bastante relevante deve-se ao fato de o ensino produtivo reconhecer e respeitar os conhecimentos linguísticos que o aluno já possui e, a partir deles, permitir ao aluno conhecer outras possibilidades de usos da língua, incluindo desde as variedades menos formais às mais formais.

3.2 Ensino de gramática: visão tradicional sobre o ensino de língua materna

As concepções de gramática, assemelhando-se às concepções de linguagem, são bastante variadas. Antunes (2007) alerta para o fato de as pesquisas relacionadas trazerem para o ensino de língua materna, muitas vezes, grandes equívocos que

vão desde a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, ler e de escrever, basta estudar gramática (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que não é para se ensinar gramática (Antunes, 2007, p.21).

Nessa perspectiva, Antunes(2003) explicita, ainda, que

As pessoas, quando falam, não têm a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática (ANTUNES, 2003, p.85).

Travaglia (2009, p.30) nos esclarece que “há vários tipos de gramática e o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos”. Nesse sentido, Faraco e Castro (2000) afirmam que

(...) a crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recai sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconhecerem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudos, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática (FARACO E CASTRO, 2000, p. 180).

Segundo Possenti (2008, p.61), “[...] ensinar gramática não é ensinar a língua [...]”, mesmo porque língua e gramática não são sinônimos, o real questionamento reside, portanto, na maneira como a gramática será trabalhada”. Nesse aspecto, de acordo com Leite (1997),

na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...). Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes (...) (LEITE, 1997, p.24).

A prática pedagógica, em uma abordagem tradicional, sustenta-se pelos exercícios contínuos de descrição gramatical, de regras e terminologias. A aprendizagem é receptiva e automática, com vistas ao domínio da norma culta, atribuindo-se pouco ou nenhum valor às demais variedades linguísticas existentes. Silva et al. (1986), considerando esse modelo não condizente com a realidade de uso do Português Brasileiro, afirmam que

a escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas. Possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares. Uma língua que é antes de tudo um sistema estruturado de signos arbitrários e convencionais, regido por leis linguísticas que se impõem a cada indivíduo em particular, para ser adquirido ou assimilado ou, ainda, aprendido em todos os seus traços normativos e estruturais. Uma língua unitária, isenta de história e de realidade e que - pior - quando usada diferenciadamente é vista como precária, defeituosa, impura, sujeita a correções, purificações, via, é claro, ensinamentos gramaticais (...) (SILVA et al., 1986, p.67).

Coadunando-se com o exposto, Bortoni-Ricardo (2005) alerta para o fato de a insistência em uma concepção de ensino de língua que não reconhece a diversidade

linguística característica do Brasil e que, consequentemente, permeia o ambiente escolar, apresentar resultados bastante negativos,

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua, tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Concordamos com Possenti (2008, p.16), quando o linguista afirma que, “para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos (...). No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola”. Acreditamos que uma mudança positiva está condicionada a uma mudança de abordagem de ensino de língua materna, substituindo o tratamento equivocado do estudo de língua, focado na descrição gramatical da língua-padrão, pela reflexão (sócio)linguística.

É necessário legitimar as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos e, também, oportunizar a eles o contato com a linguagem em situações de uso real, em diferentes contextos, dos menos formais aos mais formais, de modo a proporcionar-lhes a possibilidade de utilizar a língua, oral e/ou escrita, de maneira eficaz, dando aos mesmos condições de realizar escolhas linguísticas que se adequem aos diferentes contextos sociocomunicativos dos quais farão parte. Obviamente, o ensino da variedade culta também deve se fazer presente, entretanto, essa variedade não pode ser vista como a única capaz de proporcionar uma comunicação eficiente.

3.3 Análise linguística, uma nova abordagem para o ensino da língua

O trabalho com a língua materna deve partir da concepção de língua como uma atividade funcional, que está a serviço das interações realizadas pelas pessoas, em diferentes contextos sociais e com diferentes intencionalidades. Dessa forma, um ensino que se preocupa com a formação integral do aluno deve ter como foco a língua dentro de um processo de interação interpessoal, ou seja, em situações de uso real. Deve-se oferecer aos alunos, portanto, possibilidades de contato com textos orais e

escritos de diferentes contextos, informais ou formais, tendo como foco a compreensão e a produção de sentido.

Possenti (2008) chama a nossa atenção para a necessidade de o professor compreender qual é a importância ou destaque que deve ser dado à gramática no ensino de Língua Portuguesa. Segundo ele,

falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não refletir sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática - eu disse mais importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos...). Além do mais, se se quiser analisar fatos de língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados nas escolas (POSENTI, 2008, p.55-56).

Nessa mesma perspectiva, os PCN trazem orientações bastante específicas no que tange ao trabalho com a gramática:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (BRASIL, 1998, p.60).

Cabe ressaltar que não estamos defendendo eliminar das aulas de Língua Portuguesa, a descrição gramatical. Entretanto, acreditamos que esse trabalho deve ser feito de maneira ponderada, não ocupando o lugar principal no trabalho com a língua materna, tornando-se, assim, um obstáculo para que os espaços para a reflexão sejam abertos. Reconhecemos a importância do estudo da gramática e, acreditamos que ele deve ocorrer, uma vez que, conhecer as estruturas da língua, possibilita ao aluno ser mais consciente em seus usos. Todavia, também julgamos importante salientar que esse trabalho deve ser cuidadoso e pautado na reflexão sobre a língua. Considerando, também, o fato de a língua ser moldada por estruturas sociais, só se realizando nos textos orais ou escritos, não se justifica o ensino de língua por meio de palavras ou frases isoladas. Nesse ponto, recorremos à análise

linguística, termo proposto por Geraldí (1984), para o trabalho com a língua, tendo como foco a ampliação e adequação da competência linguística dos alunos aos contextos de uso. Nesse sentido,

o uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas à propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

As atividades anteriormente identificadas como gramaticais recebem a terminologia “análise linguística”, sendo que o uso desse termo vem acompanhado de mudanças na abordagem do ensino de Língua Portuguesa, tendo o texto como base para o ensino da língua. Reforçando o exposto, Silva (2011) afirma que

A metodologia da tradição do ensino gramatical, caracterizada pela “definição, classificação e exercitação” de categorias gramaticais, como substantivo, artigo, adjetivos, ou orações subordinadas e coordenadas, por exemplo, deve ser substituída por atividades didáticas de reflexão sobre a diversidade de usos linguísticos (SILVA, 2011, p.28).

Esse contexto de discussões acerca do ensino de língua abre espaço para a organização do ensino da língua em eixos, sendo eles: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Nesse contexto, a análise linguística se destaca como uma proposta de trabalho com os diferentes fenômenos linguísticos presentes nos diferentes gêneros textuais, permitindo construir tais análises em situações reais de uso da língua. Conforme orienta Mendonça (2006),

O termo análise linguística surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006, p.205).

Esse procedimento se mostra em consonância com as orientações dos PCN, segundo os quais a análise linguística deve estar vinculada às práticas de uso real da língua. Deve-se oferecer aos alunos possibilidades de contato com textos orais e escritos de diferentes gêneros, sejam eles informais ou formais, tendo como foco a compreensão e produção de sentido, estimulando o senso crítico por meio de atividades que levem à reflexão e à compreensão dos mecanismos de organização linguística. Ainda segundo os PCN, com a prática de análise linguística, espera-se que o aluno

constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedural e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, consequentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998).

Em consonância com tais reflexões, cabe mencionar um quadro, em que são sintetizadas as principais diferenças entre o ensino tradicional de gramática e a análise linguística proposto por Mendonça (2006). Embora o quadro elaborado pela autora destine-se à reflexão sobre o ensino de língua no Ensino Médio, acreditamos que tal análise, evidentemente, aplica-se perfeitamente ao Ensino Fundamental, foco de nosso trabalho.

Quadro 1- Diferenças básicas entre ensino de gramática normativa e análise linguística

ENSINO DE GRAMATICA	PRÁTICA DE ANALISE LINGUISTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalingüísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos e ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidades privilegiadas: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Acreditamos que as práticas pedagógicas envolvidas pela análise linguística possibilitam ao aluno dominar as habilidades necessárias para que possa perceber as particularidades da língua e fazer uso da mesma em diferentes situações de comunicação, sejam elas orais ou escritas, em contextos menos formais ou mais formais de uso. A descrição da língua, quando feita de modo contextualizado, torna-se um instrumento para a melhoria dos textos produzidos pelos alunos, os quais, ao refletirem sobre as especificidades da língua, poderão utilizá-la com maior competência.

A supremacia de exercícios contínuos em que prevalece a descrição gramatical, memorização de terminologias e regras, partindo da análise de palavras e/ou frases isoladas, artificiais, objetivando promover o domínio da norma culta, cede lugar às atividades de reflexão sobre a língua, propiciando ao aluno perceber as variedades linguísticas que a compõem e, instrumentalizando-o para adequá-las às diferentes situações sociointerativas.

3.4 Alguns apontamentos: norma, norma-padrão e norma culta

Uma questão bastante relevante no que se refere aos estudos em variação e mudança diz respeito à compreensão dos conceitos de norma, norma-padrão e norma culta, uma vez que tais conceitos são recorrentes quando se trata do estudo da variação linguística e, não raramente, são alvos de dúvidas e/ou equívocos. Para tanto, iniciaremos nossas discussões embasados nas considerações de Martins Vieira e Tavares (2014), estabelecendo duas concepções gerais para o termo norma:

[...] uma do nível da idealização do que configuraria um modelo para determinado grupo de usuários da língua (norma idealizada, abstrata, subjetiva); e outra do nível da concretização, dos usos mais produtivamente preferidos em determinada comunidade de fala (norma de uso, concreta, objetiva) (MARTINS; VIEIRA; TAVARES,2014, p.11).

Apoiamo-nos também em Faraco (2008, p. 35) que, por sua vez, afirma que “se adotarmos um olhar gerativista, diremos que a cada norma corresponde uma gramática. Se adotarmos um olhar variacionista (sociolinguístico ou dialetológico), será produtivo equiparar norma e variedade”. O autor afirma ainda que Coseriu ([1952]

1979) “buscando dar mais precisão ao conceito [de norma], afirmava que uma norma não corresponde ao que ‘se pode dizer’ (tarefa do sistema), mas ao que já ‘se disse’ e tradicionalmente ‘se diz’ na comunidade considerada” (FARACO, 2008, p.35).

Bagno (2012), no que concerne ao conceito de norma linguística, afirma que a definição que é de interesse da sociolinguística está dentro da perspectiva do normal, comum, recorrente, desassociado da noção de erro. Para Martins, Vieira e Tavares (2014), essa concepção de norma relaciona-se aos usos mais recorrentes de determinado grupo de falantes, nesse caso, norma objetiva, concreta, de uso. Nesse sentido, o termo equivale àquilo que é costumeiro, ou seja, os “usos linguísticos mais produtivos” de determinada comunidade de falantes (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 11). Nesse sentido, Faraco (2008) afirma que

é possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (‘normal’) numa certa comunidade de fala (FARACO, 2008, p.37).

Bagno (2007) alerta para o fato de expressões como variedade padrão, língua padrão, dialeto padrão serem recorrentes na literatura especializada. Entretanto, o uso de tais termos não é adequado, visto que para utilizar “os termos ‘variedade’, ‘dialeto’ ou ‘língua’, é necessário que exista um conjunto de **pessoas que realmente falem essa variedade, esse dialeto, essa língua**” (BAGNO, 2007, p. 95, grifo do autor). Dessa forma, segundo Bagno,

como o próprio nome **padrão** indica, trata-se de um modelo de língua, de uma construção artificial, baseada em algumas variedades regionais de registro, é verdade, mas inspirada, também, e em grande proporção, em outras fontes, muito distantes da realidade cotidiana dos falantes, como a escrita literária mais consagrada e a gramática latina. Por isso consideramos mais adequado usar o termo **norma-padrão** (BAGNO, 2007, p.96, grifo do autor).

No que tange à definição de norma-padrão, percebemos que os pressupostos de diferentes pesquisadores, como Faraco (2008), Antunes (2007), Görski e Coelho (2009) se assemelham. Bagno (2007, p.38-39) esclarece que a norma-padrão é um “produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar ‘neutralizar’

os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes”.

Faraco (2008, p.75), por sua vez, define a norma-padrão como uma “codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”. Gorski e Coelho (2009, p. 81) coadunam-se com Faraco (2008) e afirmam que a norma-padrão corresponde a “um ideal abstrato de língua tida como correta”.

No que concerne à norma culta, Bagno (2002) esclarece que a denominação “variedades cultas” (no plural) e “norma-padrão” em vez de “norma culta” é mais adequado, visto que tais termos não são sinônimos. Ademais, Bagno afirma que a terminologia é inadequada por conjecturar que a variedade culta seja única, desconsiderando o fato de ela também sofrer variação por diferentes fatores. Somando-se às considerações tecidas por Bagno, Cyranka (2014) afirma,

quanto às variedades cultas, mais propriamente nomeadas assim, no plural, abrangem um conjunto de estilos utilizados pelos falantes dos centros urbanos com inserção na cultura letrada, nos seus usos mais monitorados, mas cedendo também às inovações determinadas pelos uso comum da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita (CYRANKA, 2014, p.141).

Ainda sobre a norma culta, de acordo com Faraco (2008),

a norma dita culta é apenas uma dessas variedades, com funções socioculturais bem específicas. Seu prestígio não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-históricos que agregam valores a ela. Em outras palavras, seu prestígio não decorre de propriedades intrínsecas (lingüísticas propriamente ditas), mas de propriedades extrínsecas (sócio-históricas) (FARACO, 2008, p.74).

Antunes (2007), partindo da definição de Faraco (2002), estabelece as seguintes características para a norma culta:

- não implica o uso efetivo em todas as situações da interação verbal – restringe-se a algumas delas, apenas;
- é uma exigência da comunicação que envolve certo grau de formalidade; não é exigida, por exemplo, nas situações informais da coloquialidade própria da vida privada (aí, alguém pode usá-la, evidentemente, se quiser);

- está vinculada àqueles grupos sociais que mais diretamente exercem atividades no âmbito da comunicação escrita, sobretudo àqueles grupos ligados à divulgação das informações e ao controle do poder político-administrativo (ANTUNES, 2007, p.88).

Faraco (2008, p. 94), discorre, ainda, sobre a norma *curta*, a qual conceitua como sendo

um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo da norma *culta/comum/standart*¹¹.

Na norma curta impera a inflexibilidade. A doutrina do certo e errado é aplicada de maneira incontestável, desconsiderando a dinâmica da língua e o fato de que os instrumentos normativos não impedem a variação. Faraco (2008, p. 96) acrescenta: “Se a inovação é de uso corrente entre os falantes letrados, uma boa descrição da norma *culta/comum/standart* deve fazer referência a ela”. Esse autor nos alerta para o fato de não haver norma totalmente pura, elas sempre se entrecruzam, se hibridizam e, justamente por isso, os limites entre elas são bastante tênues.

3.5 A Sociolinguística

A Linguística Moderna abrange uma grande área científica, dentro da qual encontra-se a Sociolinguística, ciência que se dedica ao estudo da língua em situações reais de interação verbal. Mollica (2003, p.09) afirma que a Sociolinguística “é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Segundo Labov (2008 [1968]), considerar a língua como um fato social implica considerar a linguística como uma ciência social. De acordo com Labov (1968),

¹¹ Faraco (2008, p. 62, nota de rodapé) explica que sua proposta de utilização da denominação “norma *comum*” ou “norma *standart*” se deve ao fato de que tais qualificações “parecem carregar menos impregnações axiológicas do que o adjetivo *culta*”.

(...) para nós, nosso objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística. Os assuntos considerados provêm do campo normalmente chamado de ‘linguística geral’: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica [...]. Se não fosse necessário destacar o contraste entre este trabalho e o estudo da linguagem fora de todo contexto social, eu diria de bom grado que se trata simplesmente de linguística (LABOV, apud CALVET, 2002, p.32).

Bortoni-Ricardo (2005) esclarece que o surgimento da Sociolinguística pode ser contextualizado no início da segunda metade do século XX. De acordo com essa autora,

Essa nova disciplina apoava-se em três premissas básicas: o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre a forma e função linguísticas. A primeira premissa foi herdada da própria linguística estruturalista e rejeitava o mito das línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postulando a igualdade essencial e a equivalência funcional entre as línguas. Com a segunda premissa, a heterogeneidade inerente, a sociolinguística rompeu com a tradição saussuriana de um sistema linguístico homogêneo. A variação deixava de ser vista como fenômeno excepcional, resultante de mistura ou contato dialetal, e passava a ser considerada como inerente à língua de qualquer comunidade de fala. Labov (1972) afirmava que a heterogeneidade não só era a situação normal, mas o resultado natural de fatores linguísticos e sociais básicos que condicionam a variação de forma sistemática. A terceira premissa também representou uma ruptura com os cânones linguísticos tradicionais, na medida em que promovia a mudança de foco, antes concentrado na estrutura da língua para a sua função de uso ou, como bem coloca Hymes (1974), do foco na forma linguística isolada para o foco na forma linguística no contexto humano (BORTONI-RICARDO, 2005, pág.114).

Assim, Weinreich, Labov e Herzog (2008 [1968], p.116) apresentam a proposta de uma teoria da mudança linguística, defendendo que “a interpretação dos dados em termos de mudança linguística depende da inteira estrutura sociolinguística, e não simplesmente da distribuição no tempo aparente ou real”¹². A partir desses estudos, surge a corrente teórica denominada Sociolinguística Variacionista. Nesse sentido, vale destacar que, segundo Bagno (2007),

¹² Coelho; Gorski; Souza; May (2015, p. 88) esclarecem que “diferentemente da mudança em tempo aparente, que é observada pelo comportamento linguístico de gerações distintas num mesmo intervalo de tempo (abordagem sincrônica), a mudança em tempo real é captada pelo comportamento linguístico retratado ao longo de diferentes períodos (abordagem diacrônica)”.

o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma construindo a outra. Para o sociolinguistas é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada, (...) (BAGNO, 2007, p.37).

Faraco, por sua vez, ressalta a importância dessa ciência, afirmando que

(...) a Sociolinguística dá nova força empírica ao princípio de que a mudança não se dá por mera substituição discreta de um elemento por outro, mas que o processo histórico, pressupondo sempre um quadro sincrônico de variação, envolve fases em que as variantes – estratificadas social e estilisticamente – coexistem e fases em que elas entram em concorrência, no cabo da qual uma termina por vencer a outra, podendo – por vicissitudes do processo – subsistirem áreas sociais e/ou geográficas em que a mudança não se dá (FARACO, 2005, p.186).

A realização de um trabalho que respeita a variação linguística, inicia-se por conhecer quais são e como essas variações ocorrem. Nesse sentido, recorremos aos estudos de Castilho (2014, p.695), segundo o qual as variações podem ser entendidas como “as diferentes execuções de uma língua, em que se observam diferenças maiores ou menores na fonética, no léxico e na gramática”.

Bagno (2007) discorre sobre os fatores sociais que estariam diretamente relacionados à variação, sendo eles: a) origem geográfica – a língua varia de um localidade (região) para o outra; b) status socioeconômico – variação atrelada ao segmento da sociedade do qual o indivíduo faz parte; c) grau de escolarização – o maior ou menor acesso à educação formal e às práticas de letramento influencia nas escolhas linguísticas dos falantes; d) idade – as diferenças etárias provocam variação nas escolhas linguísticas do falante; e) sexo – mulheres e homens realizam diferentes escolhas quanto aos usos da língua; f) mercado de trabalho – as funções exercidas pelo falante relacionadas à profissão exercida, influenciam em suas escolhas linguísticas; g) redes sociais – as pessoas com quem convive nas redes sociais estabelecidas pelo indivíduo, também influenciam em suas escolhas de usos da língua (cf. Bagno, 2007, p.43-44).

Ainda nesse sentido, sobre os diferentes tipos de variação, Zilles (2008) destaca que a variação pode ocorrer em todos os níveis da análise linguística:

(...) na fonologia (ex: advogado ~ adivogado); na morfologia (ex: juntar ~ ajuntar; levantar ~ alevantar; entrar ~ adentrar); na sintaxe ou morfossintaxe (ex: é pra eu levar ~ é pra mim levar; me telefona ~ telefona-me); no léxico: ex: aipim, macaxeira, macaxera, mandioca, mandioca-doce, mandioca-mansa. E, evidentemente, há grande variabilidade no campo da semântica (ou do sentido das palavras) e do uso contextualizado da linguagem (ZILLES, 2008, p.39).

Dentre os conceitos utilizados na Sociolinguística, há termos bastante específicos, os quais julgamos importante destacar. Para tanto, valemo-nos de Ilari e Basso (2011), que reafirmam a necessidade de tratar a variação linguística como um fenômeno normal, que pode manifestar-se de diferentes formas. Assim, esses pesquisadores relacionam as variações sociolinguísticas aos adjetivos que costumeiramente as acompanham e caracterizam, sendo eles: diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica. A variação diacrônica ocorre ao longo do tempo, ela pode ser verificada na comparação de uma língua no decorrer de sua história. Ilari e Basso (2011, p. 157) afirmam que a variação diatópica pode ser entendida como “as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países”. Esses autores chamam a nossa atenção, ainda, para o fato de não encontrarmos, no Brasil, “verdadeiros dialetos¹³”, conforme o termo pode ser percebido em seu sentido diatópico. Quanto à variação diastrática, esta está atrelada aos diferentes modos de falar de pessoas pertencentes à diferentes classes sociais, ou seja, ela é encontrada na comparação da língua utilizada por pessoas de camadas sociais distintas. Já a variação diamésica, associa-se aos usos de diferentes veículos ou meios utilizados para a expressão da língua; verifica-se, principalmente, na comparação entre língua falada e língua escrita. Bagno (2007) discorre, também, sobre a variação diafásica, definindo-a como a variação estilística, ou seja, o uso menos ou mais monitorado que o indivíduo faz da língua.

Como podemos perceber, a variação pode acontecer de diferentes formas em diferentes níveis da língua. Toda e qualquer variação estará sempre atrelada a fatores

¹³ O que é definido como dialeto por muitos linguistas é denominado de variedade pelos sociolinguistas. Coelho; Gorski; Souza; May (2015, p. 15) esclarecem que “na Sociolinguística Variacionista, dialeto e falar são sinônimos de variedade. É importante observar que dialeto, aqui, não corresponde a uma variedade ‘inferior’ ou estigmatizada de uma língua, mas sim – como é equivalente a variedade – ao falar característico de determinado grupo social e/ou regional”.

de ordem linguística (estrutural) e/ou extralingüística (social), sendo que esses fatores influenciarão de diferentes formas, em maior ou menor intensidade, essas variações relacionadas à situação de uso. Concordamos com as afirmações de Antunes (2009), quando a autora declara que,

em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua (ANTUNES, 2009, p. 22).

Martins, Vieira e Tavares (2014, p.10) afirmam que dentre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua, destacam-se: a) maior precisão nos conceitos básicos dos fenômenos da língua; b) reconhecimento da pluralidade das variedades linguísticas no Brasil; c) estabelecimento de várias semelhanças entre a “norma culta” e a “norma popular”.

Tais considerações nos ajudam a compreender a importância da sociolinguística para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, assunto que discutiremos na próxima subseção.

3.6 A Sociolinguística Educacional

A língua é uma atividade social; é o resultado das interações sociais do ser humano. Sendo assim, o meio social em que o indivíduo vive e com o qual ele interage colabora para a construção de seu repertório linguístico, proporcionando o caráter heterogêneo que a língua possui. Pesquisas que se fundamentam na Sociolinguística Educacional, como as de Bortoni-Ricardo (2005, 2008, 2014), Cyranka (2015), Faraco (2008), Leite (2008), dentre outros, apontam para a necessidade (ou possibilidade) de se desenvolver um ensino de Língua Portuguesa que de fato atenda às demandas da diversidade sociocultural e linguística presente nas salas de aula, propiciando aos alunos possibilidades de transitar, demonstrando conhecimentos linguísticos diversificados, por diferentes práticas sociais. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo afirma que

a principal influência dos estudos sociolinguísticos para a educação provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialeto de uma ou de mais de uma língua, são funcionalmente comparativos e essencialmente equivalentes. Nenhum deles é inherentemente inferior e, portanto seus falantes não podem ser considerados linguisticamente ou culturalmente deficientes. Essa premissa representou uma verdadeira revolução na forma de encarar as variedades ou línguas minoritárias nas escolas. Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística forneceu munição teórica e tecnológica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p.151).

A Sociolinguística Educacional tem, portanto, como interesses principais, os vários fenômenos da variação linguística e sua relação intrínseca com o processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Bortoni-Ricardo (2005) quanto à implementação de uma pedagogia culturalmente sensível, atenta à heterogeneidade cultural e linguística presentes na sala de aula e adotando uma abordagem metodológica embasada na reflexão, reconhecimento e valorização dos diferentes usos linguísticos e, ao mesmo tempo, proporcionando aos alunos os meios necessários para que possam ampliar sua competência comunicativa.

Bortoni-Ricardo (2005) propõe o trabalho com a Língua Portuguesa observando três contínuos: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística.

O primeiro, que chamamos de contínuo de urbanização, estende-se desde as variedades rurais geograficamente isoladas até a variedade urbana suprarregional, que passou pelos processos históricos de padronização. Pode-se situar nesse contínuo qualquer falante em função de seus antecedentes, de sua história social e de sua rede de relacionamentos. Já no segundo contínuo, de oralidade e letramento, o foco não é o falante, mas as práticas sociais - orais ou letradas. Consideram-se aí a diversidade cultural de produção e a implementação dessas práticas (...). No terceiro contínuo, de monitoração estilística, podemos aferir a dimensão sociocognitiva do processo interacional, em particular o grau de atenção e de planejamento que o falante confere à situação de fala (BORTONI-RICARDO; ROCHA, 2014, p.38).

A autora também evidencia a necessidade de um “processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela

reflete" (BORTONI-RICARDO, 2005, p.133). Nesse processo, em parceria com linguistas, por meio de pesquisas, o professor deve tornar-se um pesquisador das ações que acontecem dentro da sala de aula, analisando criticamente suas ações e o reflexo delas no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Percebemos que a função da escola, nesse contexto, é capital, pois ela é o principal agente responsável por instrumentalizar o aluno a utilizar, de maneira adequada e eficaz, as variedades da língua e, dessa forma, participar ativamente da sociedade na qual está inserido.

Bagno (2007, p.38) define variação linguística como sendo "a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade...". A língua é, portanto, o instrumento que viabiliza a comunicação das pessoas em sua vida diária, sendo essas relações interpessoais tão diversas quanto à diversidade linguística que atende eficazmente a essa multiplicidade de usos. Partindo dessa definição, pensar nas atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, entendendo a variação linguística como um problema a ser resolvido é, no mínimo, desconsiderar a realidade sociocultural de nosso país. A esse respeito, Bagno afirma que

o verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciem dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas! (BAGNO, 2007, p.37).

Entender a variação linguística como parte do processo natural de formação da língua em um país que abriga em seu seio uma diversidade sociocultural tão grande é condição essencial para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico que propicie um ensino mais reflexivo. Ainda segundo Bagno (2007), a língua é fascinante pelo fato de ser "um sistema que nunca está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura, sem, todavia, nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural" (BAGNO, 2007, p.43). Tal afirmação reforça a necessidade de se combater o preconceito linguístico e a necessidade de reconhecer a heterogeneidade da língua. Coadunando-se com esse pensamento, Ilari e Basso (2011) destacam que

para muitos de nossos alunos, o que está em jogo não é usar com mais cuidado uma variedade linguística familiar, ou mesmo perceber a existência de “outra língua” que não lhe é familiar (o aluno sabe mais do que ninguém que essa variedade existe), mas sim estar devidamente motivado para usá-la: para isso, não basta dizer ao aluno que o português culto é a língua da escola, é preciso fazer com que ele queira usar a língua da escola. E aqui entram problemas como a própria imagem da escola e a fidelidade à língua que o aluno aprendeu vernacularmente, na família e no bairro (ILARI; BASSO, 2011, p.232).

Partindo da afirmação de que a língua é heterogênea, temos que repensar a forma como o trabalho com a Língua Portuguesa é desenvolvido em sala de aula. Esse trabalho, como já foi dito antes, deve respeitar a vivência social que o aluno traz consigo para a sala de aula. Entretanto, a partir desse conhecimento, deve-se conscientizar os alunos de que podemos utilizar diferentes formas para dizer a mesma coisa, sendo essas formas adaptáveis a diferentes intenções comunicativas e a diferentes contextos sociais. Também deve ser esclarecido que essas diferentes formas de se dizer, muitas vezes, ajudam a construir a imagem que a sociedade faz do indivíduo que as utiliza. Assim, elas tanto podem ajudar a construir uma imagem positiva, quanto negativa. Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que

os alunos que chegam à escola falando “Nos cheguemu”, “Abrido” e “Eles drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p15).

Assim, para que se possa contribuir para valorização da diversidade linguística em nosso país, tornam-se necessárias ações que propiciem a conscientização por parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, acerca do caráter multifacetado da língua. Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.19), “é indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional”, pois somente por meio da implementação de metodologias adequadas é que poderemos contribuir efetivamente para a formação de indivíduos capazes de uma plena interação social e cultural. Nesse contexto, Zilles e Faraco (2015, p.9) afirmam que

considerando o grau de rejeição das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos.

Em consonância com Zilles e Faraco (2015), Cyranka (2015) nos alerta para a necessidade de nos desvencilharmos de métodos embasados na transferência de conhecimentos, substituindo-os por aqueles que tenham como foco o dialogismo, oportunizando ao aluno ter voz, (re)conhecendo a diversidade linguística e cultural que os alunos trazem para a sala de aula. Para essa pesquisadora, uma mudança positiva passa pela implementação de uma pedagogia que respeite a pluralidade cultural e linguística que permeia a sala de aula. Nesse sentido, Zilles e Faraco (2015, p.10) destacam que,

quando falamos em pedagogia da variação linguística, não estamos propondo uma pedagogia da língua materna composta de módulos autônomos, mas tão somente estimulando uma reflexão focada nas grandes questões que envolvem a variação linguística no ensino de português sem perder de vista o que dissemos anteriormente, ou seja, uma perspectiva integradora das várias dimensões desse ensino.

Zilles e Faraco (2015) chamam a nossa atenção para o fato de que tanto a implementação da pedagogia da variação linguística, quanto o ensino da norma culta estão entrelaçados às práticas de letramento¹⁴ e não ao ensino descontextualizado de gramática, embasado em uma abordagem predominantemente transmissiva. Zilles; Faraco (2015, p.13) afirmam, ainda, que “participando de múltiplos eventos de letramento, a criança socialmente desprivilegiada aprende e domina a norma culta; o contrário, já sabemos, não é necessariamente verdadeiro”.

Bortoni-Ricardo (2009), defende a necessidade de mudanças no ensino de língua materna na escola básica, destacando, também, a importância não só de se ouvir as vozes dos alunos, mas também respeitá-las, valorizá-las, proporcionando-lhes ampliar suas potencialidades, visto que tais vozes serão bastante diversificadas,

¹⁴ Para Rojo (2009, p.98) o termo letramento “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

já que a sala de aula caracteriza-se por sua heterogeneidade. A autora ressalta, ainda, que

todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou (BORTONI-RICARDO, 2009, p.72).

Nesse ponto, destacamos a ação da escola em relação aos alunos que utilizam as variedades de menor prestígio. Para tanto, apoiamo-nos no contínuo rural-urbano, já explicitado anteriormente, proposto por Bortoni-Ricardo (2005). De acordo com essa autora, a vivência de alunos falantes das variedades “rurbanas”¹⁵ na escola é difícil, visto que a tradição escolar, na maioria das vezes, desconsidera as vivências socioculturais que esses alunos trazem para a sala de aula.

Uma mudança nesse cenário faz-se necessária, pois é primordial que se possibilite ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades de uso da língua oral e escrita. Bortoni-Ricardo (2005) propõe que essa mudança passa pela implantação de uma “pedagogia culturalmente sensível” (*culturally responsive pedagogy*), termo cunhado por Erickson (1987), para denominar

um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987, *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p.118-119).

Tal pedagogia instaura-se, na concepção de Bortoni-Ricardo (2005, p.128), por meio da criação, na sala de aula, “de ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos (...). Essa metodologia tende a facilitar a interação entre professores e alunos e, consequentemente, o processo de ensino-

¹⁵ Apoiamo-nos, nesse ponto, conforme dito anteriormente, nos postulados de Bortoni-Ricardo para conceituar o termo *rurbanas*: “denomino ‘rurbanas’, valendo-me da terminologia da antropologia social, comunidades urbanas de periferia onde predomina forte influência rural na cultura e na língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.44).

aprendizagem, pois parte dos “processos sociais” dos quais os alunos fazem parte. Nesse contexto, de acordo com Faraco (2008)

(...) a questão crucial para nós é saber como tratá-la pedagogicamente, ou seja, como desenvolver uma **pedagogia da variação linguística** no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconómica que caracterizou historicamente sua formação (...), ainda discrimina fortemente pela língua os grupos socioeconómicos que recebem as menores parcelas da renda nacional (ZILLES; FARACO, 2015, p.8, grifo nosso).

Concordamos com Bortoni-Ricardo (2005) quanto à necessidade da implementação da pedagogia culturalmente sensível, para a implementação de uma escola de qualidade, que possa atender satisfatoriamente seus alunos, cumprindo sua principal função de ampliar a competência comunicativa dos alunos e, evidentemente, contribuindo para formar cidadãos críticos e agentes.

Acreditamos que essa mudança está relacionada à compreensão das crenças e atitudes que permeiam o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, fato esse que discutiremos na próxima subseção.

3.7 As crenças e atitudes linguísticas

Conforme as orientações dos PCN, o trabalho com a Língua Portuguesa deve estar pautado no reconhecimento da diversidade linguística que permeia o país. Ao longo de todas as orientações que compõem tal documento, o respeito a essa multiplicidade da língua é colocado como fundamental para balizar o trabalho com a língua materna. Porém, apesar de as orientações serem claras e objetivas, existe, muitas vezes, uma lacuna entre aquilo que é preconizado pelos documentos legais e a concepção corrente nas salas de aula brasileiras. Bortoni-Ricardo (2005, p.14) afirma que “a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. Essa noção de prestígio perpassa diferentes esferas da sociedade e é compartilhada tanto por aqueles que utilizam a chamada “norma urbana de prestígio” quanto por aqueles que fazem uso de variedades populares. Assim,

O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como (BORTONI-RICARDO, 2005, pág.14).

A análise da variação linguística no contexto da sala de aula está intrinsecamente atrelada à compreensão das crenças, atitudes e preconceitos dos professores, dos alunos (e seus responsáveis) em relação a variedade linguística que utilizam, uma vez que tais sentimentos e comportamentos relacionados à língua são construídos não somente na escola, mas para além dela, na amplitude das relações sociais das quais o indivíduo faz parte (cf. CYRANKA, 2014).

Nesse mesmo viés, Barcelos (2004, p.132) afirma que

As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Ainda, segundo Barcelos (2004),

assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004, p.20).

Percebemos, por meio das considerações tecidas nesses excertos, que as pesquisas sobre as crenças e atitudes linguísticas podem contribuir significativamente, não só para que possamos compreender os processos que desencadeiam a variação linguística, mas também para que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa possa ser democrático, contextualizado e produtivo. Nesse sentido, concordamos com Lima (2005), segundo a qual a crença pode ser gradativamente modificada. Segundo essa autora, a crença é

(...) um filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe tanto na dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. Apesar de poder ser questionada, a crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças podem vir a substituir a anterior ou não (LIMA, 2005, p.22).

Nesse mesmo sentido, Antunes (2009) também destaca o fato de as crenças dos professores, além de influenciarem em suas escolhas metodológicas, também exercerem influência nas crenças e atitudes dos discentes. Ao optar por uma metodologia excessivamente arraigada ao ensino prescritivo, embasada nos pressupostos da gramática normativa e, principalmente, que não reconhece e/ou valoriza as variedades linguísticas menos formais, o professor pode contribuir para a construção ou manutenção das crenças negativas dos alunos em relação à própria capacidade de uso da língua materna. Reforçando o exposto, Antunes (2009) afirma que

Os resultados desse ensino também já se deram a conhecer: o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre outras perdas e reduções. Em resposta a toda essa experiência, consolida-se por parte do aluno, a aversão quase generalizada e quase incontornável ao estudo do português, além da convicção de que se trata de uma língua ‘inaprendível’, ‘comprovadamente mais difícil que todas as outras’ (...) E, como saldo final, fica a disseminação hegemônica da ‘ideologia da incompetência’, isto é, a internalização pelos alunos do sentimento de que não têm competência, não sabem falar, não sabem escrever (nem conseguem aprender); enfim, não conseguem resolver com êxito, as tarefas comunicativas do dia a dia. É curioso que essa consciência de que são linguisticamente incompetentes os alunos só desenvolvem quando passam a frequentar a escola (ANTUNES, 2009, p.34-35).

As crenças constituem “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (BARCELOS, 2001, p. 72). Dessa forma, elas refletem a atribuição de valor positivo ou negativo que o aluno tem em relação ao próprio desempenho quanto ao uso da língua e interferem diretamente nas relações de ensino/aprendizagem de língua materna, pois as crenças

e atitudes negativas que os alunos trazem em relação à sua capacidade de uso da língua provocam uma baixa autoestima, o que contribui para uma apatia no que diz respeito ao estudo de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Cyranka (2014) ressalta que

(...) qualquer que seja o caminho trilhado pelo professor, no sentido de levar seus alunos a se engajarem no processo de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, requer o cuidado de também levá-los, como dito anteriormente, a construir crenças positivas sobre essa sua capacidade. O ponto de partida é o reconhecimento de que são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social. A partir daí, orientados pela escola, devem se empenhar em conhecer recursos linguísticos mais sofisticados, para os quais precisam estar treinados e preparados (CYRANKA, 2014, p. 134).

Nesse sentido, faz-se necessária uma metodologia que proporcione ao aluno refletir sobre a língua por ele utilizada, para que possa entender o funcionamento dessa língua e fazer a utilização da mesma em diferentes situações de interação. No que diz respeito às atitudes, Lambert (1966) afirma que

uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo interrelacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos (LAMBERT, 1966, p.77-78).

Assim como é extremamente importante conhecer as concepções dos professores acerca de língua e ensino de Língua Portuguesa, também é de suma importância conhecer as crenças que os alunos trazem sobre suas capacidades de uso da língua em diferentes situações de interação. Os falantes constroem crenças e atitudes tanto em relação às variedades linguísticas, quanto em relação aos seus usuários, sendo esses sentimentos e comportamentos subjetivos e, portanto, nem sempre compartilhados (cf. CALVET, 2002). Nesse sentido,

[...] crenças e atitudes aparecem interrelacionadas, e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto (SANTOS, 1996, p.15)

Dessa forma, o estudo das crenças do alunado pode oferecer os subsídios necessários aos professores e pesquisadores no que concerne às necessidades de mudanças pedagógicas e metodológicas que coloquem como centro do processo pedagógico, o aluno. Em consonância com o exposto, Silva-Poreli, Yida e Aguilera (2010) ressaltam que

(...) como sujeitos de uma sociedade, procuramos nos aproximar de coisas ou pessoas que nos agradam, que nos façam bem. Em contrapartida, evitamos o contato com situações que nos causam descontentamento ou das quais não entendemos a finalidade. Assim, podemos destacar que o falante possui crenças valorativas em relação ao mundo e, consequentemente, sua conduta será condizente com esse saber ou crença, uma vez que são estímulos reforçados pelo meio, em especial pelo próprio ambiente acadêmico (DA SILVA-PORELI; YIDA; AGUILERA, 2010, p.126-127).

Cyranka (2014) defende que a avaliação linguística deve ser um assunto em destaque quando se discute sobre o ensino de Língua Portuguesa, já que pode desencadear “o processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação a sua língua, a seu dialeto e ao seu interlocutor na construção das chamadas atitudes linguísticas” (CYRANKA, 2014, p.133). As atitudes linguísticas são desencadeadas pelas crenças que o falante constrói por meio de suas relações sociais. Ainda de acordo com a referida autora, reforçando sua argumentação sobre as crenças, ela ressalta que

as crenças dos alunos sobre a língua que falam e sobre o que a escola lhes quer ensinar são construídas ao longo do processo de ensino/aprendizagem, a partir do que lhes é oferecido nesse ambiente, somado, evidentemente, às suas experiências fora da escola (CYRANKA, 2014, p.144).

Nesse contexto, justificamos o trabalho com as crenças e atitudes dos alunos, uma vez que é de grande valia entender como elas influenciam nas atitudes dos discentes em situações de aprendizagem. Percebemos, portanto, a necessidade da adoção, por parte do professor, de uma metodologia embasada na reflexão sobre a

língua, para que o aluno possa desfazer-se do equívoco de que a variedade por ele utilizada é “errada”. Tal crença, muitas vezes, faz com que ele se sinta “incompetente” na utilização de sua própria língua.

Desse modo, a necessidade de implementação de ações pedagógicas capazes de fomentar o desenvolvimento de competências linguísticas e interacionais dos alunos é bastante evidente, entretanto, muito relevante também é propiciar ao aluno (re)construir crenças e atitudes positivas acerca da variedade linguística por ele utilizada, (re)conhecendo que tal variedade cumpre plenamente seu papel de estabelecer interações sociais, sendo, portanto, inquestionável o fato de que todas as variedades linguísticas devem ser legitimadas, não cabendo a crença da superioridade das variedades de maior prestígio sobre as estigmatizadas. Há, entretanto, que se proporcionar ao aluno condições para que ele se aproprie das variedades de maior prestígio e, também, instrumentalizá-lo para que possa transitar pelos diferentes usos da língua, desde os menos formais aos mais formais, participando de maneira segura, adequada e satisfatória de diferentes situações sociointerativas.

3.8 Combate ao preconceito linguístico

Apesar das muitas teorias que circulam nos meios acadêmicos sobre a importância de se (re)conhecer a heterogeneidade da língua, a realidade da metodologia realizada em sala de aula, salvo as devidas exceções, ainda está distante desse ideal. A Sociolinguística tem destacado o fato de a escola desconsiderar a fala do aluno e em contrapartida a dificuldade dos alunos em compreender a fala utilizada pela escola (cf. LABOV, 1968). No contexto brasileiro, os estudos da Sociolinguística

considerando o forte estigma que sofrem as variedades populares no Brasil, mais produtivas nos grupos sociais de baixa escolaridade, os especialistas deram especial ênfase ao fato de que as variantes não padrão de uma regra variável não são erros linguísticos, são tão somente formas diferentes da variante de prestígio (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p.46).

Bagno (1999, p.8) afirma que “o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa”. Essa concepção desconsidera a variedade linguística que os alunos

trazem para a sala de aula, sendo que, na maioria das vezes, a escola presta-se ao trabalho de substituir os usos espontâneos e legítimos dos educandos pelas variedades formais. Dessa forma,

de acordo com sua tradição, a sociolinguística rejeita e sempre rejeitou a ideia de erros no repertório dos falantes nativos de uma língua. Tudo aquilo que na sociedade é visto como erro na fala das pessoas, na visão da sociolinguística é tido como uma inadequação, ou seja, um evento ou ato de fala que não atende às expectativas do ouvinte em função dos papéis sociais de um e outro (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p.48).

Percebemos a necessidade premente da implementação de uma metodologia do ensino de língua materna que reconheça a variação linguística como um recurso legítimo que está ao alcance dos falantes, permitindo que eles realizem escolhas para adequar esses modos à situação de uso. Entretanto, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p.52) alertam sobre a necessidade de a escola estar “bem consciente e bem preparada para mostrar que a esses modos diferentes de falar associam-se valores socioíssimbólicos distintos”. Leite (2008), por seu turno, ressalta que

o preconceito e a intolerância linguísticos revelam o comportamento de um falante diante da linguagem de outro e é um fato de atitude linguística. Como tudo o que diz respeito à linguagem, a atitude linguística não pode apenas ser interpretada como um assunto puramente pertinente ao domínio da língua. Antes de tudo, sabemos muito bem, a linguagem é social, plena de valores, é axiológica e, por meio dela, consciente ou inconscientemente, o falante mostra a sua ideologia. (Leite, 2008, p. 13).

No que tange às orientações oficiais, os PCN (1998) são bastante claros e incisivos nas diretrizes relacionadas ao combate ao preconceito linguístico, enfatizando que esse deve ser um dos objetivos da escola. Esses documentos orientam, também, para a necessidade de a escola oferecer um ensino de Língua Portuguesa eficaz, sendo que para isso ela precisa desfazer-se, urgentemente, de alguns mitos: a existência de “uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso ‘corrigir’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (BRASIL, 1998, p. 26). Trazem, ainda, que tais crenças equivocadas relacionadas ao ensino da língua nutrem uma “mutilação cultural”, desvalorizando a variedade utilizada pelo aluno e sua

comunidade de fala e, também, reforçam o mito de que uma língua seja representada fielmente por um de seus dialetos. Ainda nesse contexto Bortoni-Ricardo (2004) afirma que

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigam na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social (BORTONI-RICARDO, 2004, pag.33).

Fica evidente, portanto, que as escolhas relacionadas a esses modos de falar estão atreladas aos valores históricos, sociais, culturais, que interferem na vida em sociedade. Gnebre (1994, p. 6-7) chama-nos a atenção para o fato de que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Entendemos, contudo, que uma mudança em crenças profundamente arraigadas no cerne de grande parte da sociedade necessita do engajamento de diferentes esferas sociais e, consequentemente, atitudes de ordem:

a) política: estar atento às diferentes opiniões, avaliações, atitudes e expectativas acerca do ensino de línguas em sua comunidade, incluindo as tensões entre a ênfase das formas de prestígio e os aspectos relacionados à solidariedade linguística que estabelecem formas de prestígio encoberto; b) social: conhecer bem a realidade social dos alunos para poder atender às suas necessidades educacionais e sociolinguísticas; c) pedagógica: implementar métodos, materiais e atividades que não se restrinjam ao uso da variedade padrão, mas que permitam, de acordo com o nível de conhecimento linguístico dos alunos, usar as variedades linguísticas das diferentes situações sociais (SCHNEIDER, 2009, p.80).

Em decorrência dessa atribuição de valores, estabelecem-se as crenças da superioridade das variedades prestigiadas sobre as variedades estigmatizadas. Conforme nos alerta Bagno (1999), o grande problema é que o preconceito não é somente linguístico, uma vez que são estigmatizados, além da variedade linguística, os próprios falantes que a utilizam.

Sabemos que o ensino da norma culta é um dever da escola, uma vez que oferecer ao aluno o acesso às variedades de maior prestígio social com vistas à ampliação de sua competência comunicativa é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, cabe salientar, que essa oferta das variedades de

maior prestígio não pode significar a desvalorização das variedades menos prestigiadas, ou seja, cabe ao professores promover reflexões que evidenciem para o aluno a pluralidade linguística brasileira, bem como a valoração social atrelada aos usos linguísticos que fazemos.

3.9 A variação linguística no livro didático de Português

O ensino de Língua Portuguesa desde a década de 1980 tem sido alvo de várias pesquisas, uma vez que transformações sociais, atreladas às teorias da Linguística (Linguística Textual, Sociolinguística, Análise do Discurso, entre outras), impulsionaram a necessidade de reestruturação do ensino de língua materna em busca de maior qualidade. Nesse contexto, pesquisas relacionadas ao livro didático também se acentuaram, visto que ele é, de maneira geral, norteador do ensino da língua materna e, muitas vezes, a única ferramenta à disposição do professor, sobretudo nas escolas públicas. Coadunando com essa perspectiva, Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 238) afirmam que “se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”.

Vários estudos sobre o livro didático, como os de (Bagno (2007), Coelho (2007), Manini (2009), Rodrigues (2010), dentre outros), apontam para o fato de que mudanças puderam ser observadas nos LD, os quais, embora ainda apresentem problemas (restringir o estudo a aspectos estruturalistas e/ou propor atividades de memorização), têm demonstrado um tratamento mais adequado em relação a vários temas, como diversidade de gêneros, trabalho com oralidade, variação, compreensão, coerência e coesão. De acordo com Bagno (2007),

o processo de avaliação tem envolvido uma grande quantidade de linguistas e educadores, que vêm dando uma contribuição importantíssima para a elaboração de uma verdadeira **política linguística** exercida por meio do livro didático. O PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica (BAGNO, 2007, p.119, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a implementação do PNLD contribuiu sobremaneira para um significativo progresso na qualidade dos livros didáticos de Língua Portuguesa. As

coleções de livros didáticos, antes de serem disponibilizadas para a escolha dos professores, passam por avaliação do Ministério da Educação (doravante MEC), que faz a publicação do Guia de Livros Didáticos. O catálogo com as obras aprovadas pelo MEC é enviado às escolas e serve de apoio aos docentes na seleção do material didático. Nesse material, há a orientação de que a escolha do livro seja feita respeitando as especificidades dos alunos da escola e do contexto educacional em que se inserem. De acordo com tais documentos, as mudanças vieram ancoradas em pesquisas desenvolvidas no intuito de promover um trabalho mais produtivo com a língua.

Segundo o PNLD, dentre as alterações mais significativas no LD, destaca-se a articulação do ensino da língua em eixos:

nos últimos 30 anos, as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e os currículos oficiais (federais, estaduais e municipais) têm indicado a consolidação de um componente curricular (ou disciplina) determinado, em que quatro **eixos de ensino** organizam o ensino-aprendizagem: (i) leitura; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2016, p.08, grifo dos autores).

O ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se nesses quatro eixos de maneira articulada e com vistas ao desenvolvimento integral das habilidades do aluno. Contudo, segundo o PNLD, o que se percebe em muitas coleções avaliadas é um desequilíbrio entre o trabalho realizado com os eixos, sendo que, na maioria das coleções, as atividades que têm como foco a oralidade são quase insignificantes, desconsiderando a relação intrínseca entre os eixos anteriormente citados. Consequentemente, isso acaba comprometendo um trabalho mais produtivo com a língua, que contribua, efetivamente, com o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

No que se refere à consideração da diversidade linguística em sala de aula - que ocorreu a partir da década de 1980 (cf. PCN, 1998) – constatamos que tal fato propiciou à classe popular acesso à escola e a inclusão no ambiente escolar dos usos linguísticos próprios de sua realidade, uma vez que essa parcela da população, salvo exceções, não teve acesso ao mundo letrado, aos usos linguísticos próprios do ambiente escolar. Essa mistura colaborou para mudanças no processo de ensino-aprendizagem, visto que o acesso escolar para alunos que utilizam variedades

linguísticas menos prestigiadas contribuiu para trazer à tona a heterogeneidade própria da Língua Portuguesa. Diante dessas circunstâncias, mudanças relacionadas ao livro didático também foram notadas. Apesar disso, conforme Bagno (2007),

o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático. A gente percebe, em muitas obras, uma vontade sincera dos autores de combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística do português brasileiro. Mas a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos, prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos da variação e mudança (BAGNO, 2007, p.119).

Ainda, segundo o autor,

Um dos principais problemas encontrados nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais ‘correto’, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação (BAGNO, 2007, p.120).

Nesse sentido, Coan e Freitag (2011, p.01) afirmam que, “apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, as implicações decorrentes da correlação entre heterogeneidade linguística e ensino de Língua Portuguesa estão ainda longe de se esgotar”. De acordo com esses estudos, constatamos que ainda prevalece uma distância entre as teorias discutidas na academia, as orientações dos documentos oficiais e o tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos, embora, conforme já discutimos, progressos já podem ser notados. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as mudanças vieram ancoradas em pesquisas desenvolvidas no intuito de promover um trabalho mais produtivo em relação à diversidade linguística. Nesse sentido,

várias pesquisas promovidas pelas universidades apontaram uma diferença significativa entre a língua da escola e a língua falada pelos aprendizes. Tornou-se necessário, então, o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível, capaz de acolher essa diferença e impedir que se configure como desigualdade, ao mesmo tempo em que garanta a todos os alunos o acesso às normas urbanas de prestígio e a toda a produção oral e escrita a elas associada. (BRASIL, 2017, p.09).

Todavia, segundo esses mesmos documentos,

embora as coleções apresentem, em alguns volumes, textos que trazem exemplos de variedades regionais, eles não são suficientes para mostrar a **diversidade de registros, estilos e variedades** do Português. Observa-se o predomínio da norma culta, com pouca exploração das demais variedades linguísticas do Português. Não há, também, representatividade de textos das diferentes esferas (literárias, jornalísticas, publicitárias, etc.) produzidos nas diferentes regiões geográficas do Brasil. Dessa forma, contempla-se pouco a heterogeneidade sociocultural brasileira quanto à faixa etária, etnia, gênero, classe social e diferenças entre as regiões (BRASIL, 2017, grifos dos autores, p.30).

Apesar dos muitos avanços observados em relação à qualidade dos livros didáticos pelas diversas pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua, o que ainda se observa, muitas vezes, é um tratamento equivocado e/ou superficial da Língua Portuguesa por não (re)conhecer, respeitar e valorizar seu caráter multifacetado. Dessa forma percebemos que, embora muitos pontos positivos possam ser destacados nos LD, ainda há muito a ser feito no sentido de que os mesmos possam diminuir a distância entre as propostas constantes nos documentos oficiais, nas pesquisas realizadas nas grandes universidades e a realidade da sala de aula, na qual, muitas vezes, eles são a principal – ou a única - ferramenta de que o professor dispõe para auxiliá-lo.

Assim, entender a heterogeneidade linguística como um processo natural em um país de diversidade sociocultural tão grande é inquestionável, entretanto, tal fato muitas vezes é menosprezado (ou apagado) pelo livro didático, dificultando, nessas circunstâncias, a construção de uma proposta de trabalho pedagógico que propicie um ensino mais reflexivo.

3.9.1 Apresentação do LD adotado na escola em que foi realizada a pesquisa

Nesta subseção, apresentamos a análise do livro destinado ao 6º ano, pertencente à coleção “Singular & Plural”, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012). Nosso objetivo principal foi verificar qual o tratamento dado aos conteúdos de análise linguística. A coleção é composta por quatro volumes, cada um destinado à um ano (6º, 7º, 8º e 9º ano) do Ensino Fundamental II. Para o nosso estudo, selecionamos a

versão para o professor.

Nesta análise buscaremos responder às seguintes questões:

i) Qual é, de fato, a concepção de Língua Portuguesa e o tipo de ensino difundido pelo livro?

ii) A abordagem feita pelo livro didático, no que concerne à variação linguística, é feita de que modo? Pontualmente, por meio de um capítulo do livro que aborda alguns aspectos variáveis da língua, como questões de ordem lexical (vocabulário) e prosódica (sotaque) ou, frequentemente, abordando o uso normativo em interface com a diversidade linguística do Português Brasileiro, considerada a partir de diferentes aspectos (dialetais, diacrônicos, sociais, fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos etc.)?

iii) A abordagem do ensino de Língua Portuguesa pelo livro didático em questão, contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e, consequentemente, para sua alta autoestima enquanto falante do Português.

3.9.2 Apresentação do livro Singular e Plural

A análise que realizamos no livro do 6º ano da coleção “Singular & Plural”, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), teve como objetivo avaliar o tratamento dado à variação linguística e aos conteúdos de análise linguística. Observamos, portanto, qual a abordagem utilizada pelas autoras no que tange ao tratamento dado ao conteúdo de língua e linguagem: uma abordagem mais tradicional de ensino de gramática ou uma abordagem mais reflexiva?

O volume utilizado foi o do 6º ano (versão para o professor) lançado em 2012, pela editora Moderna. O livro é constituído de um total de 496 páginas, as quais são divididas em manual do aluno e manual do professor. A primeira parte, reproduzida de acordo com a versão destinada aos alunos, possui 296 páginas, divididas em Sumário, Unidades e Anexos. O manual do professor é constituído de 200 páginas, nas quais estão dispostos, entre outros, os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a produção da coleção.

Analizando o caderno de estudos de língua e linguagem, alvo principal de nossos estudos, percebemos que as autoras buscaram embasar o discurso teórico e didático nos estudos mais recentes da Linguística Moderna. Ao longo das explanações feitas, os PCN aparecem para fundamentar as considerações acerca da

necessidade de um ensino de língua em situações reais de uso e também são citados diversos autores, como Soares (1997), Bagno (1999), Rojo & Batista (2003), Antunes (2003), que coadunam com a necessidade de um ensino de língua que possibilite ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita nas diferentes situações do cotidiano, nas quais ocorre a interação. Nesse contexto, as autoras afirmam que

pensar o ensino e a aprendizagem de língua materna é planejar situações didáticas em que os alunos façam uso da língua nas mais diferentes situações comunicativas e analisem esses usos (que estão em constante modificação) visando à aprendizagem das diferentes práticas sociais da leitura e da escrita que favoreçam a formação de um sujeito para os múltiplos letramentos (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.06).

Outro ponto considerado pelas autoras refere-se ao fato de a língua só se realizar por meio de textos orais e/ou escritos. Dessa forma o ensino de Português deve ter como foco a língua dentro de um processo de interação interpessoal, ou seja, em situações de uso real, pautado nos gêneros textuais, os quais moldam o dizer das pessoas. Deve-se oferecer aos alunos, portanto, possibilidades de contato com textos orais e escritos de diferentes contextos, informais ou formais, tendo como foco, a compreensão e a produção de sentido, bem como o estímulo ao senso crítico por meio de atividades que levem à reflexão. De acordo com as autoras,

ao mesmo tempo, se o papel da escola é, mais do que reforçar habilidades e comportamentos já existentes, contribuir para que os alunos desenvolvam novas capacidades que lhe possibilitem desenvolver sua competência linguística, interagindo de forma adequada diante de textos de diferentes esferas sociais e, principalmente, nas situações nas quais as normas mais prestigiadas são solicitadas, a escola não pode se furtar a ensiná-las, pois são elas que estão presentes nas situações formais públicas, nas entrevistas de emprego, nos meios de comunicação, nas esferas políticas, etc. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.19).

Um ensino preocupado com a formação de alunos/cidadãos conscientes, críticos e agentes, precisa partir da concepção, por parte do professor, da língua como uma atividade funcional, que está a serviço das interações realizadas pelas pessoas, em diferentes contextos sociais e com diferentes intencionalidades. Ou seja, como bem pontua Antunes (2009. p. 33), é preciso “considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola

atuar na formação, cada vez mais participativa, do cidadão". Nesse aspecto, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p.20) e ressaltam que,

em síntese, nas aulas de língua portuguesa, o fortalecimento da cidadania pode ser alcançado de várias formas: uma delas é abordando-se ao mesmo tempo questões de variação linguística e trabalhando-se as variedades urbanas de prestígio como parte do conjunto das variedades da nossa língua portuguesa. Além disso — e principalmente —, o exercício da cidadania, como vimos, pode ainda ser garantido e ampliado com o desenvolvimento do senso crítico também proporcionado por um ensino com base numa noção sócio-histórica e discursiva da língua e dos gêneros.

No que refere à variação linguística, a proposta presente na coleção ressalta um trabalho que reconheça a variação como parte do processo natural de formação da língua, alertando, também, para o fato de que a heterogeneidade linguística é resultado da diversidade social, econômica, política e cultural característica do Brasil. Dessa forma, de acordo com a proposta de trabalho elencada na coleção,

considerando o processo de universalização do ensino que possibilitou o acesso à escolarização das diferentes classes sociais, pensar o ensino de língua portuguesa passa, obrigatoriamente, pela aceitação, por parte da escola, da diversidade linguística, ou seja, pelo reconhecimento de que, no interior de uma mesma língua, há uma grande variedade de outras línguas e linguagens convivendo ao mesmo tempo (línguas estrangeiras, jargões, regionalismos, dialetos sociais, etc.) — todas elas reflexo das particularidades da esfera e, consequentemente, do gênero em que se inserem —, fenômeno a que Bakhtin chamou de plurilinguismo (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.19).

Como podemos observar, a fundamentação teórica na qual a coleção foi embasada está em sintonia com as correntes mais modernas que circulam no ambiente acadêmico. Todavia, cabe-nos examinar se os capítulos do livro em questão, corroboram com a fundamentação apresentada nos pressupostos teóricos.

A coleção "Singular e Plural", conforme dito anteriormente, é composta por quatro livros. Cada volume da coleção é dividido em três cadernos: Leitura e produção, Práticas de literatura e Estudos de língua e linguagem. Na página de apresentação da coleção, as autoras ressaltam que a proposta de trabalho do livro parte da articulação entre os conhecimentos e usos da língua, salientando que a

divisão do livro em três cadernos não afetará tal articulação. As autoras, ainda, advertem:

não espere encontrar nestes três cadernos os conhecimentos da língua só em “caixinhas”. Apesar de termos organizado os saberes da disciplina em três cadernos diferentes, em todos você vai encontrar um pouquinho de cada um deles. Isso porque os conhecimentos e os usos da língua são muitos, mas a língua em que são escritos todos os textos escolhidos para os cadernos é a língua portuguesa! (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.15).

Apesar de tal advertência, percebemos que a divisão em três cadernos não colabora para a articulação entre os eixos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção textual (oral e escrita), oralidade e análise linguística. Conforme orientações dos PCN e do PNLD, o ensino de língua deve pautar-se nesses quatro eixos, promovendo a articulação entre eles, proporcionando aos alunos desenvolver de forma integrada suas habilidades. Percebemos que a divisão feita no livro pode corroborar para que o professor privilegie um eixo em detrimento do outro, realizando o trabalho com a língua de forma desagregada, desconsiderando a relação intrínseca entre os eixos anteriormente citados.

Nossa análise se restringirá ao Caderno de Estudos de Língua e Linguagem. Mais especificamente, aos conteúdos previstos para os dois primeiros bimestres letivos. Para tanto, nos concentraremos nos seguintes conteúdos: Língua e linguagem, Fonologia (ortografia e acentuação gráfica), Classes de palavras: substantivos. A escolha dos conteúdos se deu em função da série escolhida para a pesquisa e, também, por ser esse o conteúdo previsto para os dois bimestres iniciais do ano letivo. Esse caderno é dividido em três unidades:

Unidade 1 – Língua e linguagem

Capítulo 1: Linguagem, língua, discurso e sentidos.

- Língua e as coisas do mundo
- Língua, discurso, intencionalidade discursiva e sentidos.

Capítulo 2: A língua como um conjunto de variedades

- Língua e mudança
- O uso da língua e as situações de comunicação

Unidade 2 – Língua e gramática normativa

Capítulo 1: Gramaticalidade da língua

- A seleção e a combinação de palavras: os dois eixos da língua
- Gramaticalidade e gramática

Capítulo 2: Frase e oração

Capítulo 3: Classes de palavras

Capítulo 4: Substantivos: a classe de palavras que nomeia as coisas do mundo.

- Classificação dos substantivos
- A importância dos substantivos no texto

Capítulo 5: As classes de palavras que especificam os substantivos

Unidade 3 – Ortografia e pontuação

Capítulo 1: Ortografia

- Grafia das palavras com –r ou –rr ?
- Grafia das palavras com –ão ou –am ?
- Grafia das palavras com –s ou –z ?
- Acentuação das palavras
- Acentuação gráfica das oxítonas
- Acentuação gráfica das paroxítonas
- Acentuação gráfica das proparoxítonas

Capítulo 2: Pontuação

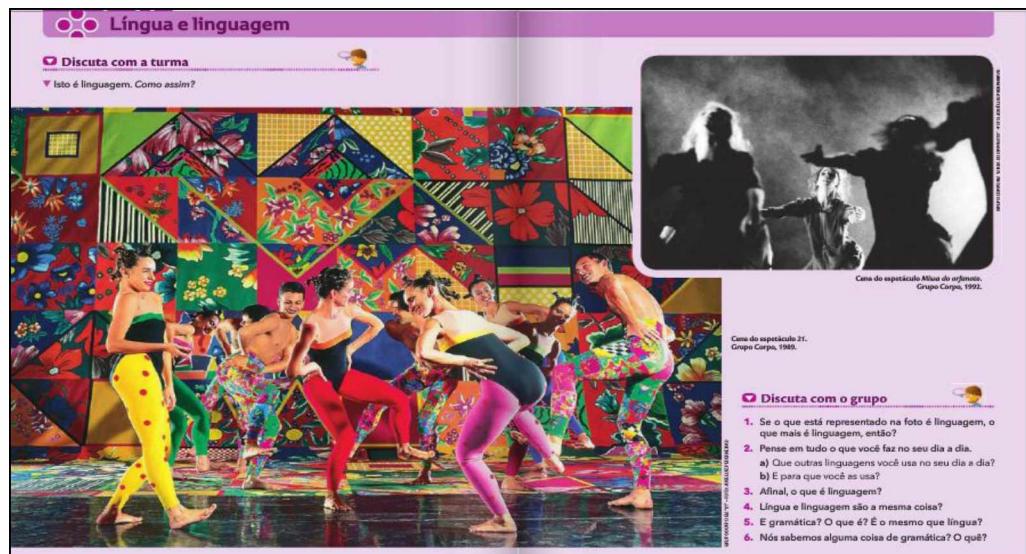
- A organização do texto em frases e os sinais de pontuação
- A pontuação em textos que fazem uso do discurso direto e indireto

O caderno destinado ao estudo da língua inicia-se, assim como os outros, com uma série de perguntas que desafiam o aluno a “exercer o papel de curioso, de pesquisador dessa língua que chamamos de língua portuguesa e que você já conhece e usa muito bem!” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.172). Após os questionamentos iniciais, a página seguinte traz um levantamento geral dos tópicos que serão trabalhados ao longo do caderno. Quase todos os capítulos iniciam-se com imagens e/ou pequenos textos verbais abordando assuntos relacionados aos

conteúdos que serão tratados. Após a leitura dos textos verbais e/ou não-verbais, o livro apresenta uma série de questões, as quais, segundo as autoras, devem ser realizadas oralmente.

A primeira unidade do capítulo um é destinada a apresentar ao aluno uma visão geral da Língua Portuguesa. Por meio de textos variados e atividades diversificadas, os alunos são apresentados às noções de língua, linguagem e produção de sentidos, sendo desafiados a construírem, gradativamente, seu próprio conhecimento, por intermédio de atividades que estimulam a reflexão sobre os usos da língua.

Figura 1 - Cena do espetáculo 21 – Grupo Corpo, 1989



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 175.

🔍
Discuta com o grupo

1. Se o que está representado na foto é linguagem, o que mais é linguagem, então?

2. Pense em tudo o que você faz no seu dia a dia.

a) Que outras linguagens você usa no seu dia a dia?

b) E para que você as usa?

3. Afinal, o que é linguagem?

4. Língua e linguagem são a mesma coisa?

5. E gramática? O que é? É o mesmo que língua?

6. Nós sabemos alguma coisa de gramática? O quê?

⬇

Observamos, nessa atividade, uma oportunidade de proporcionar aos alunos diferentes reflexões acerca dos diversificados tipos de linguagem que podem ser utilizados para a comunicação. Essa discussão tem como ponto de partida uma imagem que ilustra a comunicação realizada por meio da dança. Entretanto, a partir dela, o professor poderá realizar uma interessante discussão sobre essa diversidade de linguagens que envolvem o homem moderno. Após atividades que estimulam os alunos a perceberem o uso de diferentes linguagens ao longo das atividades diárias que são desenvolvidas, o livro traz “quadros” nos quais são elencadas definições e exemplificações dos conteúdos estudados, conforme podemos observar no recorte a seguir:

Figura 2 – Definição de linguagem

Estudos de língua e linguagem

Como você pôde observar, pelas discussões feitas até agora, no dia a dia estamos envolvidos em situações nas quais usamos diferentes **linguagens**.

As linguagens são sistemas de signos usados para a comunicação e para a ação. Cada linguagem usa diferentes sistemas de signos. A linguagem corporal presente na dança, por exemplo, tem como sistema de signos o movimento e as expressões faciais.

Por meio desse sistema, os sujeitos construem significados e agem no mundo.

Assim acontece com as diferentes linguagens: reconhecemos as coisas do mundo, dizemos coisas, agimos, construímos sentidos sobre as coisas, por meio dessas diferentes linguagens. Por isso, estamos sempre fazendo uso delas. Aliás, **pensamos** com a linguagem. Sem ela, não teríamos como nos relacionar, a nossa sociedade nem existiria. Já imaginou?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 180.

Após a explicação, há mais atividades envolvendo diferentes tipos de linguagem – verbal, não-verbal, mista – e em seguida a definição de cada uma delas. Há também a orientação para que o professor utilize o Manual do Professor, disponível no livro, para realizar com os alunos um quadro sintetizando a unidade trabalhada.

Em seguida as autoras fazem uma proposta de pesquisa relacionada à história da Língua Portuguesa, sendo essa uma das raras propostas em que as atividades de análise linguística estão relacionadas à produção de texto, uma vez que os alunos deverão ser divididos em grupos para pesquisar curiosidades relacionadas à língua e em seguida deverão elaborar pequenos textos que comporão um painel sobre a

língua. Na atividade são sugeridas 9 questões relacionadas ao conhecimento da Língua Portuguesa, conforme o exemplo a seguir;

Figura 3 – Atividade de pesquisa sobre a Língua Portuguesa

Pesquisa e ação

O que você vai investigar

Você e seus colegas irão fazer uma pesquisa com o objetivo de conhecer algumas curiosidades sobre as línguas em geral e sobre a língua portuguesa. Como resultado final dessa pesquisa serão produzidos pequenos textos do tipo "Você sabia?" — que comporão um painel cujo título será *Curiosidades da língua*.

A. Organizando a pesquisa

▼ Junte-se à turma e pensem em informações que vocês gostariam de ter sobre as línguas em geral ou sobre a língua portuguesa. Apresentamos algumas perguntas que poderão despertar sua curiosidade ou poderão pensar em outras.

1. Você sabe quantas línguas existem no mundo, além do português?
2. Sabe quantos países falam a língua portuguesa no mundo?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 191.

A maioria das atividades propostas na unidade promovem a reflexão em várias situações de interação. Os alunos são estimulados a construir conceitos a partir da observação e análise dos usos, sendo importante destacar, também, que as atividades estão interligadas, grande parte das vezes, à leitura de textos. Entretanto, percebemos que tais atividades aparecem desvinculadas da produção de textos, as quais se restringem ao caderno 1, “Leitura e produção”, e constituem a atividade de encerramento de cada capítulo do referido caderno.

A unidade dois do capítulo um é destinada ao estudo da variação linguística. A unidade é estruturada de maneira semelhante à anterior, a apresentação do conteúdo é feita por meio de pequenos textos, os quais, nesse momento, pertencem a diferentes épocas (um anúncio de vendas (1821), um poema (1928) e um anúncio publicitário (1935)). Tais textos servem de mote para introduzir a discussão acerca da variação linguística, iniciando com a variação histórica. Após uma tirinha, relacionada à

variação regional, a atenção é dada ao preconceito linguístico, conforme podemos observar nos exercícios a seguir.

Texto 2: Tira do Mutum

Mutum, a personagem da próxima tira, mora na cidade e foi visitar a sua tia, que mora num sítio muito longe da cidade.

Figura 4 - Tirinha



Fonte: Balthasar e Goulart, 2012, p. 199.

Após atividades relacionadas à interpretação da tirinha, as autoras do livro propõem a seguinte atividade:

Figura 5 – Atividades de reflexão sobre a língua

6. Observe três palavras retiradas da fala da tia: *mar, reclamá, fartando*. Veja, agora, essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: **mal, reclamar, faltando**.
 - a) As últimas palavras apresentadas poderiam substituir as faladas pela tia e dariam sentido ao texto?
 - b) O que os dois grupos de palavras têm de diferente?
7. Você diria que Mutum e seus tíos compartilham a mesma maneira de falar a língua portuguesa? Explique.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 199.

O fragmento aqui reproduzido ilustra uma das atividades propostas para o trabalho com a variação linguística. Cabe destacar que todas as atividades partem de textos variados, como poema de cordel, tirinhas, um fragmento de dicionário com

expressões gaúchas, manchetes de jornais, entre outros. As atividades são diversificadas e proporcionam reflexões acerca da importância do reconhecimento de outras variedades, além das variedades ditas cultas, possibilitando ao aluno perceber que fatores como a região, a situação, a faixa etária, o nível sociocultural e a intenção de quem produz a mensagem podem determinar a variação linguística.

Obviamente é necessário que o professor, partindo das atividades que são sugeridas, fomente uma discussão mais ampla, possibilitando ao discente perceber que a variação não se restringe ao léxico e ao sotaque, mas relaciona-se também aos “usos diferenciados que cada grupo social faz dos recursos gramaticais da língua” (BAGNO, 2007, p.132).

A atividade a seguir colabora para exemplificar o que foi dito anteriormente:

Figura 6 - Atividades de reflexão sobre a língua

► Atividades

▼ Leia esta tira da Turma do Xaxado. Depois, responda às questões 1 a 4.

TURMA DO XAXADO

Cedraz
2011 CEDRAZ/PRESS

1. A história dessa tirinha se passa no campo ou na cidade? Por quê?

2. Note que Gatunildo não fala a língua portuguesa da mesma maneira que o outro homem (o de chapéu e colete). Um exemplo disso é a palavra *roubar*, que aparece de modo diferente na fala de cada um.

a) Se o autor da tira quisesse indicar que Gatunildo fala português da mesma maneira que o outro homem, como teria escrito a fala de Gatunildo?

b) O que a diferença na maneira de falar pode indicar sobre a condição social dessas duas personagens?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 208.

Observamos que a atividade propicia ao aluno refletir sobre as variedades utilizadas por diferentes grupos sociais. Entretanto, a atividade também pode reforçar o preconceito linguístico. Dessa forma, é de suma importância que o professor esteja atento e abra espaço para reflexões produtivas sobre a variação linguística, evidenciando, também, o preconceito social que muitas vezes sofrem os falantes das variedades estigmatizadas.

A análise da atividade a seguir demonstra que há coerência entre o discurso teórico apresentado pelas autoras e as atividades relacionadas, uma vez que estas possibilitam ao aluno analisar diferentes usos da língua, oral e escrita, e perceber a necessidade de adequação desses usos aos interlocutores, situação, intenção, contexto, pois todos esses elementos estão intrinsecamente ligados às escolhas do falante.

Figura 7 - Atividades de reflexão sobre a língua

Bromidrofobia

Medo de quê: Odores do corpo

Ok, ninguém em sã consciência gosta de ter cecê ou chulé, cuidando da higiene pessoal para não exalar esses odores pelo corpo. Só que é quase impossível não rolar um bodunzinho ou outro de vez em quando, né? Pois é esse é o pavor de quem sofre de bromidrofobia.

Os “zé-limpinhos” tomam vários banhos por dia e, de tanta esfregaçāo, chegam a ficar com a pele machucada. O medo de cheirar mal pode ser tão grande que muitos evitam qualquer atividade que gere transpiração.

CARVALHO, Paula. *Mundo Estranho*, São Paulo, ed. 89, p. 14, jul. 2009.

Trecho 2

Bromidrofobia ou Bromidrosifobia: receio exacerbado de que o corpo esteja cheirando mal, principalmente quando o desodorante já não faz mais efeito. Também inclui a aversão a pessoas que exalam um cheiro desagradável. O mesmo que Osmofobia ou Osfresiofobia.

TANAKA, Tatiana. *Desmistificando a síndrome do pânico, depressão e principais fobias*. São Paulo: Universo dos Livros, 2006. p. 32.

a) Explique, com suas palavras, a fobia descrita nos dois trechos.
b) O primeiro texto foi veiculado em uma revista, a *Mundo Estranho*, e o segundo, em um livro.

- I. Qual é o tipo de leitor de cada uma dessas publicações? Por que você acha isso?
- II. Em qual dos trechos há gírias e expressões informais?
- III. A linguagem informal é adequada a esse texto? Por quê?
- IV. Se esse tipo de linguagem tivesse sido usado no outro texto, qual seria a reação do leitor? Esse uso seria adequado?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 209.

Cabe ressaltar que concordamos com Bagno (2007), ao propor que o uso dos adjetivos “adequado ou inadequado” são mais apropriados para o trato dos fenômenos de variação linguística, uma vez que o uso de termos como “certo” e “errado” reforça a postura de valorização das variedades de maior prestígio em detrimento das variedades estigmatizadas. Nessa perspectiva, Soares (1994) afirma não haver línguas mais simples ou línguas mais complexas, pois, segundo essa autora,

do ponto de vista puramente linguístico, é inadmissível usar os critérios de “certo” e “errado” em relação ao uso da língua. O que se considera “errado” não é linguisticamente melhor nem pior que o que se considera “certo”; é apenas aquilo que difere da norma de prestígio, socialmente privilegiada (SOARES, 1994, p.42).

Corroborando com o exposto, podemos ainda recorrer aos estudos de Cunha, Costa e Martelotta (2011, p.20), os quais afirmam que “a linguística considera que língua nenhuma é melhor ou pior que outra, pois todo sistema linguístico tem a capacidade de expressar a cultura do povo que a fala de forma adequada”. Concordamos com os autores e defendemos que as necessidades comunicacionais do indivíduo são satisfeitas pela variedade linguística por ele utilizada e, dessa forma, não se justifica não legitimar todas as variações que a língua apresenta.

Dando continuidade ao estudo da variação, as autoras trazem, ao longo da unidade, “quadros” com definições e/ou explicações acerca da matéria discutida, conforme podemos observar no exemplo a seguir:

Figura 8 – Variedades linguísticas e preconceito linguístico

Variedades e preconceito linguístico

Dentre as **variedades da língua**, há as **variedades urbanas de prestígio**, faladas pelas classes sociais que vivem nas grandes cidades e que têm maior poder econômico e grau de escolaridade. Essas são as variedades utilizadas na maior parte dos documentos, livros, jornais e revistas, palestras, programas de TV e rádio. Em muitas situações de comunicação, as pessoas com quem interagimos — oralmente ou por escrito — esperam que usemos essas variedades porque, historicamente, a sociedade sempre as valorizou. É por isso que convivemos com a noção de “erro”: se não sigo as normas dessas variedades urbanas de prestígio, falo errado!

O **preconceito linguístico** nasce daí: da ideia de que quem não fala ou não domina essas variedades prestigiadas é inferior. Como você verá, esse modo de ver é que constitui um **erro! Um erro de compreensão** do que é a língua.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 200.

Dessa forma o livro promove reflexões sobre os usos da língua e propicia ao aluno entender a necessidade de adequação das variedades linguísticas aos contextos de usos. Após mais uma série de exercícios sobre a língua, as autoras apresentam outros quadros conceituais e ilustrativos sobre variedades linguísticas. Esse procedimento é realizado ao longo de toda a unidade.

Figura 9 – Língua e identidade

Língua e identidade

Todas as línguas do mundo têm outra característica comum: nenhuma delas é uniforme; **todas apresentam variadas formas quando são usadas pelas pessoas.** Uma vez que a sociedade é dividida em grupos, dependendo dos **grupos sociais** a que pertencemos, nos identificamos com seus modos de falar: os jovens têm um jeito de falar que é diferente do jeito dos mais velhos. Por outro lado, certos grupos de jovens podem falar de modo diferente de outros, dependendo do **lugar ou da região** onde moram e também da **classe social** a que pertencem ou do grau de escolaridade que possuem.

O jeito de falar de cada um nos dá uma **identidade**, porque ao mesmo tempo que nos

faz **semelhantes** a um grupo também nos **diferencia** de outros. A forma como usamos a língua faz parte do que somos, faz parte da nossa **cultura**.

O interessante é que, apesar de todas as diferenças no modo de falar a língua portuguesa, todos nós somos falantes da língua que recebe esse nome. Apenas a falamos de modos diferentes.

Esses modos diferentes de falar a nossa língua são chamados de **variedades da língua portuguesa** ou **variedades linguísticas**. Para a ciência que estuda as línguas como linguagem, nenhuma variedade é melhor ou pior. Todas têm o **mesmo valor para seus falantes** e se prestam à comunicação, à interação entre nós.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 205.

Seguindo esse modelo, as autoras discutem, ao longo de um capítulo, a variação linguística, utilizando uma grande quantidade de exercícios bastante variados. Desse modo, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012) fornecem ao professor ferramentas para que o mesmo possa promover, em sala de aula, reflexões sobre a heterogeneidade da língua e sobre a necessidade de adequação dessas variedades às diferentes situações de comunicação das quais o indivíduo participa em suas relações sociais.

O capítulo 4 é dedicado ao estudo do “Substantivo: a classe de palavras que nomeia as coisas do mundo”. O capítulo segue a mesma estruturação dos capítulos anteriores e traz, em sua página inicial, uma série de perguntas, com o objetivo de provocar a curiosidade do aluno sobre o conteúdo que será discutido. O texto de abertura é a letra da música “Não é Proibido” (Marisa Monte, Seu Jorge e Dadi, 2007). Após a apresentação da música, inicia-se uma série de atividades, como a apresentada a seguir:

Figura 10 – Atividades sobre substantivos

- 2.** Nas duas primeiras estrofes da letra, em que aparece uma lista de palavras, do que se está falando?
- 3.** Dizemos que palavras como as da lista são substantivos – isto é, pertencem a uma classe de palavras que tem como finalidade dar nome a objetos, seres, sentimentos.
 - No texto, o que os substantivos que aparecem na lista estão nomeando?
- 4.** Há dois substantivos no texto que estão nomeando pessoas. Quais são eles?
- 5.** Agora observe estas outras palavras retiradas da letra de canção.

hora	tristeza	e-mail	(o) bacana
mundo	gente	fim de semana	

 - Você diria que elas também estão nomeando algo? Explique.
- 6.** Você já viu que substantivos são palavras variáveis. Que tipo de variação os substantivos que aparecem no texto poderiam sofrer?
- 7.** Agora, preste atenção em um dos doces citados na letra de canção: *bala Juquinha*.
 - a) Qual seria a diferença de sentido se em vez de *bala Juquinha* os autores tivessem usado somente *bala*?
 - b) Que papel o substantivo *Juquinha* tem nesse contexto?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 233.

Após as atividades relacionadas à música, é apresentada a classificação dos substantivos, a qual, de maneira bastante tradicional, é assim introduzida: “A seguir, vamos apresentar a você o modo como a gramática normativa classifica os substantivos em relação às coisas que eles nomeiam” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 233). O livro também orienta o aluno a consultar os anexos, nos quais encontrará uma lista de substantivos coletivos e particularidades relacionadas às flexões de gênero, número e grau.

Somam-se à letra de música um conto (“O homem da favela”, de Manoel Lobato) e uma crônica (“Círculo fechado”, de Ricardo Ramos). As atividades relacionadas aos textos conduzem o aluno à reflexão das possibilidades de usos dos substantivos e os efeitos de sentido que produzem no texto.

Embora seja evidente que as atividades relacionadas aos substantivos promovam a reflexão dos alunos acerca dos usos e efeitos de sentidos, percebemos que não há retomada dos cadernos anteriores; existe, sim, uma divisão marcada entre o conteúdo dos três cadernos.

Os textos apresentados no Caderno de Leitura e Produção abordam temáticas que despertam grande interesse dos alunos, tomando, como exemplo, a Unidade 1 – Mudanças e transformações, encontramos textos que discutem o momento de passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Eles tratam dos

sentimentos partilhados pelos alunos ao chegarem no 6º ano, bem como as transformações físicas e emocionais que acompanham a chegada da adolescência. Nesse contexto, atrelá-los aos estudos presentes no caderno de língua e linguagem seria, ao nosso ver, bastante proveitoso. Todavia, parece-nos que, para a escolha dos textos, a preocupação maior das autoras foi o fato de os mesmos estarem relacionados ao conteúdo gramatical a ser abordado no capítulo.

No capítulo dedicado à acentuação gráfica, são realizadas propostas de atividades que conduzem o aluno a pensar sobre como e quando se deve utilizar a acentuação gráfica. Assim, à medida que o aluno realiza as atividades, vai se apropriando das noções que o levarão às regras de acentuação.

Figura 11 – Atividades sobre acentuação gráfica

Como é que é?

Quando as oxítonas recebem o acento gráfico?

▼ Observe a seleção de palavras oxítonas apresentada no quadro.

café	tatu	coração	melão	Maomé	maná	forró
feroz	Mandaqui	papel	Bauru	feliz	chulé	buscapé
Pará	jiló	gibi	xadrez	cará	botox	também
amor	romã	carmim	urucum	botequim	veloz	carambó
jardim	batom	nenéns	marrom	amém	varal	parabéns

a) Copie no caderno as oxítonas que recebem acento gráfico (na última sílaba).

b) Nessa seleção de palavras, aparecem todas as possibilidades de terminação das palavras oxítonas que devem receber acento gráfico. Observe as terminações dessas oxítonas que você listou na questão anterior e circule-as no seu caderno.



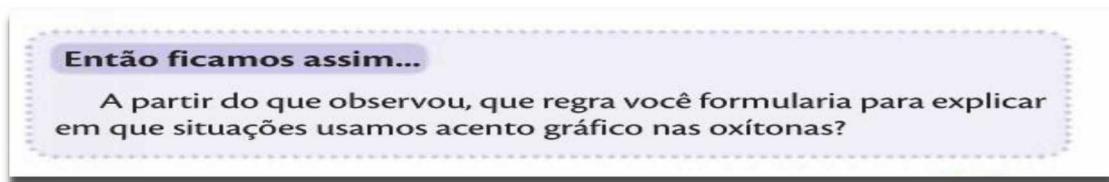
Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 266.

Apesar de promover a reflexão, as atividades apresentam as palavras compartmentadas de acordo com a posição da silaba tônica. O livro apresenta três versões da mesma atividade, alterando, apenas, o tipo de palavra que será analisada: oxítona, paroxítona ou proparoxítona. Além disso, o foco da atividade parece ser apresentar aos alunos todas as possibilidades de terminação das palavras que devem receber acentuação gráfica. Assim, muitas palavras fogem ao uso cotidiano dos

alunos, sendo necessária a mediação do professor. Outra observação a ser considerada é o fato de essas atividades, relacionadas à acentuação gráfica, não partirem do texto, sendo elaboradas a partir de um quadro de palavras elencadas de acordo com a terminação que deve ou não receber acentuação gráfica.

Embora as atividades partam de palavras isoladas, elas são concluídas com quadros que estimulam o aluno a perceber regularidades da/na língua.

Figura 12 – Atividades sobre acentuação gráfica



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart, 2012, p. 267.

Avaliando o conjunto de questões elencadas no livro, verificamos a predominância de atividades que conduzem o aluno à reflexão. Entretanto, mesmo em número reduzido, observamos questões que têm como objetivo identificar, reconhecer, nomear ou classificar, sendo que tais exercícios, na maioria das vezes, não propiciam ao aluno ponderar sobre as particularidades que envolvem o funcionamento da língua. Embora tais exercícios (com o objetivo identificar, reconhecer, nomear ou classificar) estejam presentes no livro, eles não impedem que o professor promova uma mediação em tais atividades tornando-as significativas para o aluno.

Cabe destacar, aqui, que a coleção recebeu uma avaliação positiva do PNLD: segundo tal documento, o livro é bem estruturado e possibilita ao aluno construir seus conhecimentos por meio da reflexão acerca das especificidades da língua. Entretanto, destacaram como ponto fraco da coleção o trabalho com a oralidade, alertando os professores que optaram (ou optarão) por adotar a obra, sobre a necessidade de ampliação de atividades que envolvam esse eixo, uma vez que, nesse ponto, a coleção traz um número bastante reduzido de conteúdo e atividades. De acordo com o PNLD (2017),

Como ocorre nos demais eixos, o estudo da língua baseia-se nos gêneros textuais, sendo os aspectos linguísticos analisados em relação à construção da textualidade. De uma forma geral, o estudo dos conhecimentos linguísticos, na coleção, é motivado pelos textos. Observa-se, no entanto, uma abordagem ainda estrutural, especialmente no Caderno de Estudos de Língua e Linguagem, que envolve o detalhamento do sistema da língua. Componentes morfológicos e classes de palavras (substantivos, pronomes, verbos e adjetivos), por exemplo, são descritos em frases retiradas dos textos trabalhados na leitura. Mas esse tratamento não descarta uma abordagem dos objetos da língua numa perspectiva textual, quando se analisa o sentido das palavras no texto e o uso de alguns sinais de pontuação, por exemplo. (...) Alguns temas são retomados, em diversos capítulos do mesmo volume, com o intuito de proporcionar uma progressão dos objetos de ensino em espiral, bem articulado e com aprofundamento. Com isso, percebe-se que a obra oferece situações variadas para se trabalhar o mesmo conteúdo, para reforçá-lo ou mesmo para trabalhá-lo por uma outra perspectiva (BRASIL, 2017, p.52).

Em resposta às questões de pesquisa relacionadas à análise do livro, constatamos que as autoras defendem que o ensino da Língua Portuguesa deve ter como objetivo proporcionar ao aluno um trabalho com a língua numa perspectiva de interação social. Nesse contexto, as atividades sobre a língua materna partem de uma abordagem mais reflexiva, conduzindo o aluno a pensar acerca das particularidades da língua, tornando-o, consequentemente, protagonista nesse processo de ensino-aprendizagem. Verificamos que ao longo das atividades propostas, existe a preocupação das autoras em promover retomadas do trabalho realizado com a variação linguística. Embora o livro traga um capítulo destinado a esse estudo, percebemos em diferentes unidades questões abordando o uso normativo em interface com a diversidade linguística do Português Brasileiro. Dessa forma, percebemos que o livro didático “Singular e Plural” a contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Em uma avaliação geral constatamos que o livro analisado propicia ao professor promover importantes discussões acerca da Língua Portuguesa e da diversidade de sua composição. O volume examinado apresenta unidades bem estruturadas, com uma grande diversidade de textos de gêneros variados, refletindo sobre os diversos usos da língua, dos menos formais aos mais formais. No que tange à variação linguística e à análise linguística, foco de nossa análise, pudemos perceber que as autoras são coerentes quanto à proposta que apresentam nos pressupostos teóricos e na abordagem utilizada nas atividades propostas. Conforme dissemos

anteriormente, as atividades não se atêm a nomenclaturas e definições, mas, a partir de atividades que conduzem o aluno à reflexão, propiciam a ele construir, de forma gradativa, seus conhecimentos acerca da língua. Dessa forma, pudemos avaliar que o livro pode se constituir como um bom suporte para o professor, contribuindo positivamente para a formação de alunos agentes e críticos.

3.10 Proposta de intervenção

Apesar dos muitos avanços proporcionados pelas diversas pesquisas relacionadas ao ensino/aprendizagem da língua (cf. Travaglia (2009), Bagno (2007), Antunes (2007), Possenti (2008), entre outros), o que ainda se observa em relação ao ensino das classes gramaticais, muitas vezes, é um trabalho embasado nos preceitos da Gramática Tradicional, voltado para a memorização de nomenclaturas e funções sintáticas, sendo essa prática repetida ao longo do Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio. Entretanto, o que pode ser percebido é a ineficácia dessa prática, uma vez que, apesar de constituírem um conteúdo recorrente no ensino de língua, ao longo dos anos escolares, pode-se observar que os alunos demonstram, mesmo nas séries finais do Ensino Médio, diversas dificuldades relacionadas a tal conteúdo (cf. Antunes, 2007). De acordo com os PCN,

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, p.28).

Nessa perspectiva, elencamos as sequências de atividades de ensino/aprendizagem como uma possível estratégia, com o objetivo de proporcionar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem o mais significativo possível.

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos comunicativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir (ZABALA, 1998, p.20).

Ainda sobre as sequências de atividades ou didáticas, de acordo com Nery (2007, p.114), elas “pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”.

Nesse modelo, as atividades propostas devem possibilitar aos alunos se comportarem de maneira ativa diante da apropriação do conhecimento, sendo o professor, o mediador desse processo. Para tanto, de acordo com Zabala (1998, p. 91),

promover a atividade mental autoestruturante, que possibilita estabelecer relações, a generalização, a descontextualização e a atuação autônoma, supõe que qualquer aluno entende o que faz e por que o faz e tem consciência, em qualquer nível, do processo que está seguindo. Isto é o que lhe permite dar-se conta de suas dificuldades e, se for necessário, pedir ajuda. Também é o que lhe permite experimentar que aprende, o que, sem dúvida, o motiva a seguir se esforçando.

Araújo (2013, p. 323), por sua vez, afirma que a sequência didática é um “modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Segundo essa autora, que parte da concepção de sequência didática¹⁶ proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse procedimento metodológico extrapola o trabalho de produção de determinado gênero, sendo que

pode e deve ser empregada para o ensino de leitura e de análise linguística. Acreditamos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção (ARAÚJO, 2013, p. 326).

¹⁶ Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Pensar na diversidade que compõe a sala de aula implica em pensar, portanto, nas diferentes estratégias que devem ser implementadas no intuito de propiciar aos alunos condições de construírem seu conhecimento acerca do conteúdo trabalhado, colaborando para sua formação integral. Não é possível, diante de uma sala de aula heterogênea, que o professor se limite a um único modelo de ensino. Conforme Zabala (1998, p.51), “é preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades informativas que surgem constantemente”.

A elaboração de um planejamento que atente para a diversidade de alunos que compõem a sala de aula e os diferentes tempos de aprendizagem de cada aluno é, portanto, fundamental. Para tanto, a diversificação de atividades é extremamente importante, pois propicia aos alunos diferentes oportunidades de apreensão dos conteúdos propostos.

3.10.1 Caderno de Atividades: proposta de desenvolvimento de um ensino sociolinguístico da Língua Portuguesa

O Caderno de Atividades foi construído com base nos resultados obtidos na primeira aplicação do questionário respondido pelos alunos, na análise da teoria e atividades do livro didático adotado pela escola em que a pesquisa foi realizada e na avaliação diagnóstica, parte integrante das atividades propostas pela equipe pedagógica da escola. Intencionando abranger esses pontos, elaboramos um caderno de atividades com o objetivo de trabalhar a variação linguística e contribuir para elevar a autoestima dos alunos por meio de atividades que proporcionassem a eles sentirem-se competentes usuários da Língua Portuguesa.

Para a elaboração das atividades, nos ancoramos nos postulados de Thiolent (2011) sobre os pressupostos da pesquisa-ação, em Zabala (1998), Nery (2007) e Araújo (2013) sobre a estruturação de uma sequência de atividades e em Antunes (2007), Bortoni- Ricardo (2005), Bagno (2007; 2011) e Faraco (2008), Cyranka (2007; 2015) acerca da norma culta, das variedades estigmatizadas e prestigiadas, das crenças e atitudes linguísticas, da Sociolinguística Educacional.

O caderno de atividades foi elaborado como proposta de intervenção, sendo parte integrante da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/ UFU. Para a elaboração das atividades, buscamos apoio em Zabala (1998, p.18), segundo o qual as sequências de atividades ou sequências didáticas são um “conjunto de

atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”, buscamos proporcionar aos alunos, atividades que, partindo dos conhecimentos prévios que eles trazem para a sala de aula, levasse-os a refletir sobre outras possibilidades de uso da língua.

3.10.2 Caderno de Atividades: unidades temáticas

O Caderno de Atividades, que se constituiu como material complementar às estratégias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pela professora-pesquisadora, foi organizado em 50 páginas, nas quais foram trabalhados os seguintes conteúdos: i) Língua e linguagem; ii) Fonologia; iii) Classes de palavras: substantivos. A escolha desses conteúdos deu-se em função da organização do planejamento de Língua Portuguesa construído em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola em que ocorreu a aplicação de nossa proposta de intervenção, tendo sido levado em consideração, também, o fato de serem esses os conteúdos costumeiramente trabalhados no primeiro semestre do 6º ano do Ensino Fundamental II.

O módulo I, Língua e linguagem, planejado para aproximadamente 10h/a, contém um total de cinco atividades diversificadas, que partem da análise de vídeos, tirinhas e textos. A escolha dos vídeos, bem como dos demais textos que compõem essa unidade, foi feita no intuito de despertar o interesse dos alunos para o trabalho com a pluralidade linguística. O fato de nosso caderno ser um material complementar, possibilitou-nos organizar atividades que pudessem corroborar com a proposta do LD adotado pela escola em que a pesquisa foi realizada.

O módulo II, Fonologia, também foi planejado para aproximadamente 10 h/a, sendo composto por doze atividades. Nesse módulo, trabalhamos com tirinhas, poemas, trava-língua, atividades *on-line* e jogos, todos eles, em consonância com nossos objetivos de trabalho do módulo. Nesse sentido, elencamos por exemplo, um poema e um trava-língua para o trabalho com dígrafos e encontros consonantais. Já a segmentação das palavras em sílabas foi trabalhada em jogos *on-line*. Para o trabalho com a acentuação gráfica, criamos e/ou adaptamos jogos tradicionais.

Acreditamos, conforme já dito, que a diversidade de atividades contribuiu para que um maior número de alunos pudesse apreender os conteúdos propostos.

O Módulo III, Classes de palavras: substantivos, foi planejado para aproximadamente 10 h/a, sendo composto por seis atividades. Utilizando o mesmo modelo dos módulos anteriores, trabalhamos com textos variados, vídeos, atividades *on-line* e jogos, todos eles em consonância com os objetivos de trabalho elencados para a unidade.

Em relação às atividades elaboradas, houve uma preocupação com a diversidade das mesmas e, embora tenhamos sugerido vários jogos, eles são diversificados e foram adaptados no intuito de propiciar mais uma possibilidade para que os alunos conseguissem construir, gradativamente, seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, os jogos *on-line* se mostraram bastante satisfatórios, pois atrelaram o uso do computador, tão presente na vida da maioria dos alunos, às atividades lúdicas, as quais, na maioria das vezes, despertam grande interesse dos alunos.

Os jogos elaborados para o trabalho com a acentuação gráfica (bingo, dominó e jogo da velha) buscaram atrelar o uso das normas ortográficas, que, costumeiramente, causam grande desconforto, por serem trabalhadas de maneira mecânica em busca da memorização, às atividades lúdicas, que proporcionaram, aos alunos, a reflexão sobre a língua e, a partir dessas reflexões, a percepção das regularidades da língua.

A atividade Nome-Objeto-Lugar foi criada com o intuito de proporcionar aos alunos que refletissem sobre as especificidades da língua. Nesse sentido, realizamos uma proposta de atividade a partir de um jogo em que os alunos deveriam completar um quadro utilizando somente substantivos. Embora a atividade visasse a abordar a classificação dos substantivos, uma vez que os alunos teriam que preencher a tabela do jogo, esse não foi o nosso foco principal. O foco consistiu em conduzi-los a perceber singularidades da língua: uso da letra maiúscula em nomes próprios, relação ortográfica entre substantivos primitivos e derivados, permitindo, também, o trabalho com a variação lexical.

O jogo da memória foi elaborado com o objetivo de incorporar substantivos coletivos ao vocabulário¹⁷ ativo dos alunos e, ao mesmo tempo, criar oportunidade de

¹⁷ Da Costa (2008, p. 37) afirma que “vocabulário ativo é o que utilizamos espontaneamente através de expressões linguísticas e vocabulário passivo é o que podemos compreender e interpretar, quando nos são apresentados”. Reforçando o exposto, a autora apoiando-se em Barbosa (1984), afirma, ainda, “que vocabulário passivo é o conjunto de vocábulos de decodificação automática e vocabulário ativo é o conjunto de vocábulos de decodificação e codificação automáticas”.

que outros substantivos coletivos, típicos de variedades regionais, pudessem ser conhecidos.

Outro ponto que julgamos importante destacar é o fato de todas as atividades, por nós elaboradas e/ou adaptadas, promoverem a articulação dos principais eixos de ensino: leitura, oralidade¹⁸, produção textual e conhecimentos linguísticos. Todas as atividades partiram de textos orais e ou escritos, de gêneros variados, utilizando variedades desde as menos formais às mais formais. Ressalta-se, ainda, que em diferentes momentos, realizamos propostas de trabalho com a língua, partindo dos textos produzidos pelos alunos.

Na próxima seção nos dedicaremos a descrever os procedimentos metodológicos que adotamos para a condução dessa pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

¹⁸ Embora em nossa proposta de intervenção tenhamos realizado atividades envolvendo a oralidade, reconhecemos a necessidade de um trabalho mais sistematizado com esse eixo de ensino da língua.

Nesta seção, trataremos dos procedimentos metodológicos que deram respaldo científico e técnico para que pudéssemos almejar uma possível mudança de concepção negativa que muitos alunos possuem de sua própria língua, auxiliando-os a compreender a adequação da língua nos diferentes contextos de uso. Detalharemos os passos trilhados durante a pesquisa, a saber: aplicação dos questionários, aplicação do caderno de atividades e, sobretudo, a mudança de abordagem da professora, a qual se propôs a adotar uma postura sociolinguística, com vistas à implementação de uma pedagogia culturalmente sensível.

4.1 Objetivos e caracterização da pesquisa

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar as possíveis mudanças que poderiam ser geradas nas crenças e atitudes linguísticas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia-MG, a partir da substituição de uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa por uma abordagem sociolinguística, respaldada, sobretudo, pela produção e aplicação de um caderno de atividades complementar às atividades contempladas pelo livro didático.

Como objetivos específicos de pesquisa, o presente estudo pretendeu: a) analisar as diretrizes traçadas pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, no que diz respeito aos conteúdos de língua e linguagem, observando-se, especialmente, as orientações quanto à diversidade linguística; b) analisar as DCM de Uberlândia-MG para o Ensino Fundamental II (focando os mesmos aspectos observados nos PCN); c) conhecer e refletir acerca dos requisitos que configuram o guia de orientação para elaboração de livro didático do Ensino Fundamental, segundo o PNLD; d) verificar como é a abordagem do ensino de língua no livro do 6º ano do Ensino Fundamental “Singular & Plural Leitura, produção e estudos de linguagem”, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, adotado por uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, a partir, sobretudo, da análise da seleção de alguns conteúdos que costumeiramente são trabalhados nos 1º e 2º bimestres do ano letivo.

Levando-se em conta a realidade social e educacional dos alunos que seriam pesquisados, elencamos as seguintes questões de pesquisa: quais eram as crenças

e atitudes (com)partilhadas pelos alunos pesquisados enquanto usuários da Língua Portuguesa? Qual era, de fato, a concepção de Língua Portuguesa e o tipo de ensino difundido pelo livro didático adotado? A abordagem feita pelo livro didático do Ensino Fundamental, no que concerne à variação linguística, foi feita de que modo? Pontualmente, por meio de um capítulo do livro que aborda alguns aspectos variáveis da língua, como questões de ordem lexical (vocabulário) e prosódica (sotaque) ou, frequentemente, abordando o uso normativo em interface com a diversidade linguística do Português Brasileiro? A abordagem do ensino de Língua Portuguesa feita pelo livro didático em questão contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e, consequentemente, para sua alta autoestima enquanto falante do Português? Um ensino sociolinguístico da Língua Portuguesa, em oposição a um ensino tradicional de língua, contribui para a elevação da autoestima linguística dos alunos?

Assim, traçamos como hipóteses norteadoras desta pesquisa: a) considerando as orientações dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), bem como as DCM de Uberlândia-MG para o ensino de Português do Fundamental II (UBERLÂNDIA, 2011), podemos afirmar que esses documentos apontam para um ensino que respeite a diversidade sociocultural do país e que contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos da sociedade na qual estão inseridos. Entretanto, acreditamos que a abordagem de ensino de Língua Portuguesa em diversos livros didáticos está muito distante de todas essas orientações, sobretudo no que concerne à variação linguística, uma vez que acreditamos que esta é abordada de modo superficial e/ou insuficiente, corroborando para a baixa autoestima do alunado; b) acreditamos que as possíveis crenças e atitudes negativas que os alunos trazem em relação à sua capacidade de uso da língua e que, por vezes, é reforçada pela escola ao assumir uma perspectiva tradicionalista de ensino, provocam uma baixa autoestima linguística no falante, contribuindo para que este fomente uma apatia pelo estudo da Língua Portuguesa e, consequentemente, isso pode comprometer o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Nesse contexto, a metodologia que adotamos nesta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, uma vez que realizamos uma análise minuciosa da literatura que aborda o assunto em questão. Também, foi feita uma revisão documental, examinando os PCN do Ensino Fundamental, as DCM de Uberlândia-MG e o PNLD. Por fim, investigamos o livro didático de Português adotado

por uma escola pública de Uberlândia-MG, a fim de verificar qual concepção de língua está sendo defendida nesse livro e se suas orientações práticas e teóricas estão em sintonia com os documentos que orientam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

O presente estudo fundamentou-se, também, nos pressupostos da pesquisa-ação, a qual pressupõe que o pesquisador, após detectar determinado problema, busque meios de compreender suas causas para, em seguida, propor intervenções que possam solucionar o problema e, finalmente, socializar os resultados obtidos. Conforme Thiolent (2011), a pesquisa-ação caracteriza-se por ser

um tipo de pesquisa social participante, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] (THIOLLENT, 2011 p.20).

Apoiamo-nos, também, em Tripp (2005, p.445), uma vez que, segundo tal estudioso, “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (...). Nesse sentido, a pesquisa-ação nos forneceu os subsídios para a primeira aplicação do questionário de crenças e atitudes linguísticas, o qual foi analisado no intuito de percebermos qual era a concepção de língua trazida pelos alunos ao ingressarem no Ensino Fundamental II, possibilitando-nos a criação do produto final, que consistiu na elaboração de sugestões de adaptação para as atividades relacionadas à variação linguística, bem como atividades complementares que pudessem corroborar com a proposta apresentada (a saber, um ensino sociolinguístico da Língua Portuguesa em substituição a um ensino prescritivo). Após o trabalho desenvolvido, foi aplicado o questionário pela segunda vez, o qual nos permitiu avaliar se a mudança metodológica, tanto das aulas, quanto das atividades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, contribuíram positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo em relação à língua.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com os critérios estabelecidos pelo Mestrado Profissional em Letras, segundo o qual o trabalho de pesquisa-ação deve ocorrer em turmas do EF e o pesquisador deve ser o professor de Língua Portuguesa regente da turma. Dessa forma, o critério de escolha dos participantes da pesquisa

ocorreu em função da turma em que a professora pesquisadora atuava durante o ano de 2016. A amostra foi por conveniência, não probabilística (cf. SILVA, 2005), uma vez que os sujeitos que participaram da amostra foram aqueles aos quais se teve acesso direto, tendo em vista o contexto de atuação da professora-pesquisadora.

4.2 O panorama da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal da cidade de Uberlândia-MG. A referida escola oferece Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II (1º ao 9º anos), possui 14 salas de aula e atende, aproximadamente, 1000 alunos em três turnos, sendo o noturno destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Optamos por omitir o nome da escola em que a pesquisa foi realizada, no intuito de manter o anonimato dos sujeitos participantes, uma vez que essa é a orientação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia.

Cabe observar que essa unidade de ensino tem como uma de suas características mais contundentes a diversidade social, cultural, regional e etária de seus discentes. Essa diversidade se deve, em grande parte, à formação do bairro, o qual cresceu de forma abrupta, com a entrega de 3.632 casas populares (a partir de outubro de 2012), as quais fazem parte da política habitacional do então Governo Federal. As famílias que receberam as casas são, em grande parte, oriundas de diferentes setores da cidade, bem como de cidades circunvizinhas, porém há, também, famílias que vieram de outros estados. Todos esses fatores contribuem de forma significativa para um interessante estudo de natureza sociolinguística.

Iniciamos a pesquisa realizando um primeiro contato com a direção e equipe pedagógica da escola, no intuito de apresentar a proposta de estudo e solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Após o consentimento da direção, solicitamos a assinatura dos documentos necessários para que pudéssemos iniciar os procedimentos exigidos para aprovação do projeto no CEP. Após aprovação do projeto, em fevereiro de 2016, contatamos novamente a direção da escola para que pudéssemos confirmar a aplicação da pesquisa durante o primeiro semestre de 2016. Nosso próximo passo foi agendar uma reunião com os pais dos alunos da turma em que a pesquisa ocorreria. A reunião aconteceu nas dependências da escola, no período noturno e contou com a participação de um número significativo de pais.

Durante a reunião, prestamos os devidos esclarecimentos relativos ao projeto e solicitamos aos pais que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE). Todos os pais presentes apoiaram a aplicação da pesquisa e consentiram com a participação dos filhos. Enviamos novos bilhetes para os pais que não compareceram à primeira reunião, oferecendo novos horários para que os mesmos pudessem ir à escola. Nesta segunda etapa, os pais foram atendidos individualmente, após agendarem reunião conforme a disponibilidade deles. Dessa forma, obtivemos um total de 22 autorizações de pais e/ou responsáveis.

As aulas nas escolas municipais de Uberlândia-MG tiveram início em 16 de fevereiro, com horários reduzidos de 30 minutos nos dois primeiros dias de aula. Nesse contexto, optamos por solicitar a assinatura do TCLE e aplicar o questionário de crenças e atitudes linguísticas no dia 22 de fevereiro, quando teríamos tempo suficiente para realizar tais atividades com os alunos.

A partir da primeira aplicação do questionário, foram realizadas, ao longo de dois bimestres, atividades de um ensino sociolinguístico da Língua Portuguesa, enfatizado pela adaptação dos exercícios do livro didático, bem como atividades complementares organizadas em um caderno de atividades (ver apêndice A). Cabe ressaltar que, excetuando os questionários de crenças e atitudes linguísticas, todos os alunos matriculados na turma em que a proposta foi aplicada participaram das atividades, visto que os conteúdos trabalhados ao longo dos dois bimestres faziam parte do conteúdo programático da série em questão e estavam preestabelecidos no planejamento anual de Língua Portuguesa, construído em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que a intervenção foi realizada.

Ao final do segundo bimestre, realizamos a segunda aplicação do questionário com o objetivo de observar se a mudança metodológica, tanto das aulas quanto das atividades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, contribuiu positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo em relação à língua.

4.3 Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 20 alunos do 6º ano do EF de uma escola municipal e a professora-pesquisadora.

Respeitando as orientações do CEP, a identidade dos alunos foi preservada e, para isso, fizemos referência a eles, utilizando os seguintes códigos:

Quadro 2 – Alunos Participantes da Pesquisa

Aluno Participante 1ª aplicação do questionário	Aluno Participante 2 ª aplicação do questionário	Idade	Sexo
A1	A1'	11 anos	Feminino
A2	A2'	12 anos	Feminino
A3	A3'	11 anos	Masculino
A4	A4'	11 anos	Masculino
A5	A5'	14 anos	Feminino
A6	A6'	14 anos	Feminino
A7	A7'	11 anos	Masculino
A8	A8'	11 anos	Feminino
A9	A9'	12 anos	Masculino
A10	A10'	11 anos	Feminino
A11	A11'	12 anos	Masculino
A12	A12'	12 anos	Masculino
A13	A13'	11 anos	Feminino
A14	A14'	11 anos	Feminino
A15	A15'	14 anos	Feminino
A16	A16'	11 anos	Feminino
A17	A17'	11 anos	Masculino
A18	A18'	11 anos	Feminino
A19	A19'	11 anos	Masculino
A20	A20'	12 anos	Masculino

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A turma era composta por 29 alunos. Apesar de inicialmente termos 22 alunos autorizados a participar, 1 aluno foi transferido após a primeira aplicação do

questionário e, outro, esteve afastado das atividades escolares nas duas últimas semanas de aula, não participando, portanto, da segunda aplicação do questionário de crenças e atitudes linguísticas. Dessa forma, computamos os dados de 20 alunos presentes em todas as etapas de aplicação da proposta de intervenção. Os alunos tinham idade entre 11 e 14 anos, sendo 11 meninas e 9 meninos¹⁹. Conforme dito anteriormente, todos os alunos participantes assinaram termos de consentimento, sendo autorizados por seus pais e/ou responsáveis.

Quanto às especificidades da turma, é importante dizer que ela não apresentava alunos repetentes; todos os alunos cursaram o 5º ano do EF no ano anterior. Os alunos dessa turma eram bastante assíduos. Durante os dois bimestres de aplicação da proposta, somente os alunos A2 e A3 apresentaram um número maior de faltas (10 e 12 faltas, respectivamente), entretanto esse número de faltas não comprometeu a participação dos mesmos nas atividades de intervenção. Havia, na turma, quatro alunos com Deficiência Intelectual (com laudo médico) e que eram atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno. Uma grande parte dos alunos apresentava dificuldades relacionadas ao aprendizado do conteúdo. Entretanto, é preciso frisar que os mesmos demonstravam grande interesse em participar das atividades.

No que se refere à professora-pesquisadora, a mesma é efetiva na rede municipal de ensino, atuando na referida escola desde o ano 2006. É graduada em Letras com habilitação em Português/Inglês e respectivas literaturas, é especialista em Língua Portuguesa: visão discursiva e Psicopedagogia Institucional.

4.4 A coleta de dados

A coleta de dados se deu em três etapas: na primeira etapa, foi realizada a primeira aplicação do questionário sobre crenças e atitudes linguísticas (ver apêndice B), no início do ano letivo de 2016, objetivando verificar qual a concepção de língua, as crenças e atitudes que os alunos tinham acerca da Língua Portuguesa, ao ingressarem no Ensino Fundamental II. Esse questionário foi constituído por 30 questões, que foram respondidas no formulário fornecido pela pesquisadora.

¹⁹ Desse quantitativo de alunos participaram da aplicação 12 alunos com 11 anos, sendo 5 meninos e 7 meninas; 5 alunos com 12 anos, sendo 4 meninos e 1 menina e 3 meninas com 14 anos.

A segunda etapa, constituiu-se da aplicação das atividades de intervenção ao longo dos dois primeiros bimestres do ano letivo. Foram realizadas atividades de um ensino sociolinguístico da Língua Portuguesa, enfatizado pela adaptação dos exercícios do livro didático, bem como atividades complementares que corroboraram com a proposta apresentada. Tais atividades e exercícios foram organizados por meio da confecção e organização de um material didático – caderno de atividades (ver apêndice A) - por parte da professora-pesquisadora. Nele, foram abordados os seguintes conteúdos: i) Língua e linguagem; ii) Fonologia; iii) Classes de palavras: substantivos.

A terceira etapa foi realizada no final do segundo bimestre, por meio da segunda aplicação do questionário de crenças e atitudes linguísticas, com o objetivo de observar se a mudança metodológica, tanto das aulas quanto das atividades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, contribuíram positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo em relação à língua.

É importante destacar que, durante a realização de todo o trabalho, todos os cuidados foram tomados para que pudéssemos garantir o sigilo, o anonimato, o respeito pela cultura e pelos valores dos sujeitos participantes. A pesquisa teve seu início somente após a submissão do projeto ao CEP, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 49699115.0.0000.5152, e aprovação do mesmo com o número do parecer: 1.414.600, em 18 de fevereiro de 2016.

4.5 Descrição das atividades aplicadas na proposta de intervenção

Nesta seção, descreveremos as etapas de desenvolvimento da proposta de intervenção; faremos, também, a descrição das atividades que compuseram os dois bimestres letivos.

Iniciamos a execução desta pesquisa pela análise dos PCN de Língua Portuguesa e das Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa de Uberlândia-MG, verificando as orientações para o trabalho concernente à variação linguística. Em seguida, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, a análise linguística e a abordagem dada ao estudo da variação linguística.

A partir da revisão teórica, da análise feita no livro didático e, após realizarmos as devidas considerações acerca das especificidades da turma, conseguidas por meio da primeira aplicação do questionário e da aplicação de uma avaliação diagnóstica, a qual fazia parte das atividades propostas pela equipe pedagógica da escola, elaboramos o caderno de atividades.

Nossa proposta, conforme já foi dito, era o desenvolvimento de um ensino sociolinguístico ao longo dos dois primeiros bimestres do ano letivo. Entretanto, as atividades que compuseram o caderno foram distribuídas em aproximadamente 30 aulas, do total de 86 aulas previstas no calendário escolar da rede municipal de ensino. Tal divergência se deve ao fato de o caderno de atividades ser complementar às atividades do livro didático, sendo aplicado de maneira intercalada. Para tanto, elaboramos um cronograma de atividades levando em consideração as aulas previstas para o primeiro semestre de 2016. Também foram respeitadas as atividades curriculares já preestabelecidas pela equipe gestora da escola e/ou sugeridas pela secretaria de educação, a saber: Todos contra o Aedes aegypti, Olimpíadas Rio 2016, atividades avaliativas e recuperação paralela.

Há que se salientar que muitas são as adversidades que fazem com que o planejamento seja alterado. A escola em que a pesquisa foi aplicada participa de diferentes projetos oferecidos pelo poder público (secretarias municipais) e pela iniciativa privada. Muitos são desenvolvidos com a participação e consentimento dos professores, outros são implementados, cabendo à equipe docente acatar ou não sua execução. No entorno da escola há uma faculdade particular e diferentes projetos já foram desenvolvidos em parceria com essa instituição e, no corrente ano, a escola recebeu um grupo de dentistas que desenvolveu atividades relacionadas à saúde bucal ao longo de 4 semanas. No caso da turma em que nossa proposta foi aplicada, o projeto de saúde bucal ocupou 3 aulas de 50 minutos do conteúdo de Língua Portuguesa. Acreditamos ser necessário pontuar a respeito desse cenário que, muitas vezes, dificulta o desenvolvimento das atividades elencadas no planejamento.

As atividades desenvolvidas ao longo dos dois primeiros bimestres letivos estão sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 3 - Planejamento 1º semestre 2016

PLANEJAMENTO

1º Bimestre - 42 aulas previstas - fevereiro (8 aulas); março (18 aulas); abril (16 aulas).		
FEVEREIRO	Aulas 1 e 2	Entrega dos comunicados da reunião. Apresentação da turma e para a turma.
	Aulas 3 e 4	Aplicação do questionário. Apresentação da proposta de intervenção. Dinâmica para sensibilizar a participação dos alunos.
	Aulas 5 e 6	Avaliação Diagnóstica.
	Aulas 7 e 8	Entrega do livro didático. Atividades de leitura.
MARÇO	Aulas 9 a 12	Atividades de leitura, compreensão e interpretação.
	Aulas 13 e 14	Sociedade, cultura, língua e linguagem Vídeos (caderno de atividades)
	Aulas 15 a 20	A língua como um conjunto de variedades (livro didático)
	Aulas 21 a 24	Vídeos e atividades (caderno de atividades)
	25 e 26	Vídeos e atividades (caderno de atividades)
ABRIL	Aulas 27 a 30	Estudo do gênero relato pessoal. Leituras e análises de textos relacionados ao gênero relato pessoal. Produções de textos.
	Aulas 31 a 38	Fonologia – fonemas e letras; dígrafos, encontros consonantais e encontros vocálicos (caderno de atividades)
	Aulas 39 e 40	Aplicação da Prova Bimestral.
	Aulas 40 e 41	Correção e reescrita de textos.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

MAIO	Aulas 1 e 2	Recuperação paralela. Leitura e características das HQs.
	Aulas 3 e 4	Atividades de leitura, compreensão e interpretação dos textos.
	Aulas 5 a 10	Fonologia – Acentuação gráfica (livro didático)
	Aulas 10 e 11	Fonologia – Acentuação gráfica (caderno de atividades)
	Aulas 13 e 14	Dominó.
	Aulas 15 a 17	Atividades de leitura, compreensão e interpretação dos textos.
	18	Jogo da velha.
	Aulas 19 a 22	Filme: Sempre Amigos. Projeto Bullying.
JUNHO	Aulas 23 a 25	Fechamento do Projeto Bullying, atividades de conscientização dos efeitos nocivos relacionados a essa prática. Produção de texto dissertativo argumentativo.
	Aulas 26 a 28	Substantivos (caderno de atividades) Vídeos e atividades.
	Aulas 29 a 32	Substantivos (Livro didático)
	Aulas 33 a 36	Substantivos (caderno de atividades) Atividades e jogos.
JULHO	Aulas 37 e 38	2ª aplicação do questionário.
	Aulas 39 e 40	Aplicação da prova bimestral.
	Aulas 41 e 42	Recuperação paralela. Correção e reescrita de textos
	Aulas 43 e 44	Festival de jogos. Avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do semestre.

No que diz respeito ao caderno de atividades, conforme dito anteriormente, ele foi elaborado no intuito de oferecer atividades complementares que corroborassem

com a proposta apresentada. Organizamos o caderno em três módulos, abordando os seguintes conteúdos: i) Língua e linguagem; ii) Fonologia; iii) Classes de palavras: substantivos. Uma consideração que deve ser feita, relaciona-se ao número de atividades do caderno: não houve a preocupação com um equilíbrio entre a quantidade de atividades de cada módulo, mas com a necessidade apresentada pelos alunos. Percebemos, em nossa análise do LD adotado, que as questões sobre a língua e ortografia necessitavam de maior atenção. Dessa forma, privilegiamos as mesmas em nosso caderno. Por fim, gostaríamos de salientar que as atividades propostas realizam o caminho inverso daquele que costumeiramente encontramos nos LD. Isso porque nossa proposta foi a de incentivar o aluno a refletir sobre a língua e, a partir dessas reflexões, depreender que existem regras atreladas ao funcionamento dela.

Na próxima seção realizaremos a análise dos dados colhidos ao longo da aplicação da proposta de intervenção. Faremos, também, a discussão dos resultados obtidos.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, temos como objetivo a apresentação e discussão dos dados coletados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Nesse contexto, dividimos a seção em três subseções: na primeira, faremos a descrição e análise das aulas dadas ao longo dos dois bimestres letivos, as quais foram realizas de maneira intercalada: aulas tendo o livro didático como norteador e aulas de aplicação das propostas do caderno de atividades; na segunda seção, realizaremos a análise dos dois questionários de crenças e atitudes linguísticas; na terceira parte, faremos uma análise geral da proposta de intervenção, destacando pontos que julgamos mais relevantes.

5.1 Descrição e análise das aulas

Conforme dissemos anteriormente, a aplicação da proposta ocorreu em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, ao longo dos dois primeiros bimestres de 2016. O horário de Língua Portuguesa foi organizado em 2 encontros semanais de 2h/a (duas horas aula) cada, visto que, na rede municipal de Uberlândia-MG, as turmas de 6º ao 9º anos têm 4 (quatro) aulas semanais dessa disciplina. Acreditamos que essa organização em aulas geminadas tornou mais produtivos os encontros com a turma, pois muitas atividades elaboradas para nossa proposta de intervenção demandavam um tempo maior, excedendo aos 50 minutos de uma hora/aula.

As aulas nas escolas municipais de Uberlândia-MG tiveram início em 16 de fevereiro e, como já mencionado anteriormente, com horários reduzidos de 30 minutos nos dois primeiros dias de aula. Dessa forma, nosso primeiro contato com a turma foi muito breve, por isso optamos por solicitar a assinatura do TCLE e a primeira aplicação o questionário de crenças e atitudes linguísticas no dia 22 de fevereiro, quando teríamos tempo suficiente para realizar tais atividades com os alunos. Fizemos, entretanto, a entrega do comunicado da reunião na primeira aula para que os alunos entregassem para seus responsáveis.

As aulas 3 e 4 foram destinadas à primeira aplicação do questionário (ver apêndice B) e à apresentação da proposta de intervenção. O questionário foi brevemente apresentado aos alunos e, em seguida, eles foram orientados a respondê-lo, sem contar com intervenções da professora. Explicamos para os alunos

que nossa intenção era obter respostas que não fossem influenciadas pela opinião da professora.

Todos os alunos, aparentemente, demonstraram grande interesse em participar da pesquisa, entretanto, ainda não tínhamos todas as autorizações dos pais. Dessa forma, decidimos que todos responderiam ao questionário, pois caso esperássemos pelas autorizações, poderíamos comprometer os resultados da pesquisa. Durante a atividade dissemos aos alunos que, caso desejassem, poderiam realizar uma atividade de leitura e interpretação de textos em substituição ao questionário, entretanto, todos os presentes quiseram participar da pesquisa e assinaram o TCLE.

Após o término da aplicação do questionário, realizamos, com as devidas explicações, a apresentação da proposta de intervenção para os alunos. Informamos a eles que, apesar de poderem escolher se gostariam de responder ou não ao questionário, das atividades que estávamos propondo não haveria a opção de não participar, pois elas faziam parte do conteúdo que eles, sendo alunos do 6º ano, estudariam ao longo do 1º semestre letivo. Os alunos, nesse primeiro momento, demonstraram muitas dúvidas sobre como seriam as aulas. Alguns quiseram saber:²⁰

A11: “A gente não vai ter caderno nem livro?”²¹

A18: “Eu quero participar, mas sou ruim em Português.”

A15: “Se eu não der conta, vou perder nota.”

Alguns não falaram, mas percebemos que cochichavam com os colegas.

Deixamos claro para eles, nesse momento, que a matéria seria a mesma vista em outras turmas do 6º ano, entretanto trabalharíamos de forma diferente, usaríamos o livro e o caderno, mas também teríamos jogos, atividades no laboratório de informática, sendo que o mais importante seria a participação deles. Após esse momento de apresentação, entregamos aos alunos o poema “Aos que virão”, de Hardy Guedes Alcoforado Filho, que sugere a importância da participação de todos

²⁰ Os alunos foram instruídos a anotarem seus comentários e entregarem para a professora no final de cada horário. Assim, além das anotações de campo, feitas pela professora-pesquisadora, pudemos contar com as anotações feitas pelos próprios alunos, bem como os comentários feitos nos questionários.

²¹ Os comentários e respostas são frutos das anotações da pesquisadora que conservou a grafia dos alunos e procurou ser o mais fiel possível às expressões orais utilizadas por eles.

na construção de um futuro melhor. Nossa intenção, nesse momento, era sensibilizar os alunos para que aderissem à nossa proposta.

As aulas 5 e 6 foram destinadas à aplicação da Avaliação Diagnóstica. Tal atividade fazia parte do cronograma organizado pela escola e tinha como objetivo nortear as ações do professor.

Nas aulas 7 e 8, realizamos a entrega do livro didático. Após todos os alunos estarem de posse do livro, realizamos uma apreciação do mesmo. Apresentamos aos alunos, brevemente, as unidades do livro e, em seguida, detivemo-nos na apresentação da Unidade 1 – Mudanças e transformações, cujos textos abordam, entre outros assuntos, o momento de passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, tratando dos sentimentos partilhados pelos alunos ao chegarem no 6º ano, bem como das transformações físicas e emocionais que acompanham a chegada da adolescência. A fim de despertar o interesse dos alunos, perguntamos a eles como se sentiam, o que acharam que mudou em relação ao ano anterior, se estavam gostando do 6º ano, quais as expectativas em relação à série, dentre outras. As respostas aos questionamentos foram bastante variadas e alguns alunos relataram sobre o medo que estavam sentindo:

A4: “Os professores passam coisa demais”.

A11: “Ano passado a fessora era mais de boa”.

A15: “Eu fico confusa, não tô entendendo muito, uns professor não têm muita paciência. Tá muito difícil”.

A20: “Tá de boa, fessora... A A15 gosta de reclamar de tudo”.

A15: “Né nada, tia. Tá difícil mesmo”.

A17: “Eu tô gostando. Tô entendendo tudo”.

Essa discussão foi bastante proveitosa, pois possibilitou-nos conhecer um pouco mais sobre os alunos. Foi possível, também, falar, mesmo que brevemente, sobre a necessidade de respeitar a opinião do outro, pois é normal que as pessoas pensem de forma diferente.

As aulas 9 e 10 foram dedicadas à leitura, compreensão e interpretação do texto “Feliz de quem tem cem perninhas”, da autora Índigo. O texto faz parte da primeira unidade do livro didático e aborda o tema discutido nas aulas anteriores: a narradora do texto discorre sobre as angústias enfrentadas por ela e um grupo de

amigas nesse momento de passagem do 5º para o 6º ano. Dessa forma, as discussões das aulas anteriores foram retomadas. As aulas 11 e 12 foram destinadas à continuidade das atividades, uma vez que as discussões relacionadas ao texto foram mais extensas e proveitosas que supúnhamos.

O texto trabalhado nas aulas anteriores serviu de mote, também, para as discussões acerca da variação linguística (aulas 13 e 14), assunto que começamos a trabalhar desde o início do ano letivo, mas ao qual daríamos maior ênfase a partir das próximas atividades. Para tanto, realizamos a reprodução de um vídeo sobre preconceito, "linguistas e a língua que falamos...", atividade que propomos no caderno de atividades. Após o vídeo, iniciamos uma discussão com a turma. Ao perguntarmos se a linguagem utilizada por eles para conversar com um parente, por exemplo, um(a) irmão(ã), seria a mesma utilizada para falar com a diretora da escola, obtivemos as seguintes respostas:

A20: "Com a diretora eu falo com respeito".

A12: "Dependendo do jeito que eu falo, minha mãe briga".

A11: "Eu falo do mesmo jeito com a minha irmã e com a diretora, tenho que respeitar as duas".

Percebemos nessas falas que os alunos estavam confundindo tratar respeitosamente uma pessoa, com utilizar linguagem mais formal ou menos formal de acordo com o interlocutor, a situação, o assunto, o contexto. Dessa forma, realizamos a reprodução de outro vídeo: "Chico Bento no Shopping", de Maurício de Souza. Após a reprodução do vídeo, entregamos para cada aluno uma cópia da tirinha utilizada na prova do vestibular 2009 (UFPE/UFRPE/UNIVASF)²² (ver apêndice A).

A partir dos vídeo e da tirinha, iniciamos uma discussão com os alunos acerca da variação linguística e, nesse momento, de maneira bem mais proveitosa, os alunos demonstraram ter compreendido o assunto, conforme percebemos pelas seguintes falas:

A10: "Cada pessoa fala de um jeito".

A20: "O cara da tirinha falou a mesma coisa de dois jeitos diferentes".

²² A tirinha foi utilizada na prova do vestibular 2009 (UFPE/UFRPE/UNIVASF), entretanto a prova não traz informações sobre autor e local de publicação.

Professora: Por que isso aconteceu?

A20: "Porque em um quadrinho ele tava falando com sua amiga e no outro com a diretora. Com a diretora ele tem que falar de um jeito mais difícil".

A11: "Ele não pode usar gírias".

Professora: Ele usou uma variedade linguística mais monitorada para falar com a coordenadora. Isso aconteceu, provavelmente, porque ele preocupou-se com a impressão que a coordenadora teria dele.

Nesse ponto, consideramos importante destacar que a abertura desse espaço para debater com os alunos sobre a adequação linguística foi de extrema valia, uma vez que é preciso que eles percebam que as escolhas linguísticas do falante ajudam a compor a imagem social que se faz dele. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que

a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a capacidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Reafirmamos, portanto, que acreditamos ser necessário não só um trabalho de valorização e respeito à variedade linguística utilizada pelo aluno, mas, também, partir dela para a construção de um ensino da língua que possa contribuir efetivamente para a ampliação da competência comunicativa do aluno. Dessa forma, colaborando para a formação de alunos mais reflexivos quanto aos diferentes usos da língua, tanto oral quanto escrita, mais capazes, enfim, de participar de forma ativa, crítica e efetiva da sociedade na qual estão inseridos.

As aulas 15 a 20 foram destinadas às atividades do livro didático. Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p.196-197) apresentam pequenos textos²³ pertencentes a diferentes épocas: um anúncio de vendas (1821), um poema (1928) e um anúncio

²³ Texto 1: Trecho de anúncios de vendas retirado do jornal Diário do Rio de Janeiro, edição de 4 de junho de 1821. Texto2: Anúncio publicitário de 1935 – Ankilostomina Fontoura. Texto 3 (1928): trecho de História da literatura portuguesa ilustrada, de Albino Forjaz Sampaio.

publicitário (1935) e, a partir desses textos, introduzem a discussão acerca da variação linguística, a qual inicia-se com a variação histórica. Após essa introdução, são apresentados diferentes gêneros textuais, exemplificando diferentes tipos de variação (regionais, sociais, situacionais, entre outras). Realizamos a leitura dos textos presentes no LD e, em seguida, perguntamos aos alunos quais diferenças eram mais marcantes nos textos. Os alunos disseram:

A16: "Esse primeiro texto tá vendendo o quê?"

A9: "Tá vendendo uma casa, mas tá escrito com Z. Tá certo fessora, casa com Z?"

A16: "É mesmo tem *huma*, porque tem *H* no *huma*? O povo do livro não sabe nem escrever"

A20: "Eles tão ensinando errado, fessora?"

Diante desses comentários, explicamos aos alunos que o texto era antigo (1821) e pedimos que observassem as informações abaixo do texto. Esclarecemos, então, que a língua muda ao longo do tempo. Os alunos foram orientados a observar nos outros textos palavras como: "soffres", "amarellão", que também possuíam grafia diferente da utilizada atualmente. Pedimos que observassem, no primeiro texto, a palavra chácara e tentassem entender qual o significado dessa palavra no contexto "... caza de Sobrado com grandes cômmodos, e boa chácara, toda plantada de capim, horta e arvoredo...". Alguns alunos disseram se tratar de uma espécie de fazenda, outros disseram se tratar do quintal da casa, outros ficaram em dúvida sobre o significado. Pedimos aos alunos que realizassem um nova leitura do texto, dessa forma poderiam compreender o significado da palavra pelo contexto e não de forma isolada. Após a nova leitura, grande parte dos alunos concordou que se tratava do quintal de uma casa. Para justificar tal hipótese, basearam-se no fato de o anúncio citar o nome da rua, o nome do bairro, entre outras colocações. No texto dois, chamamos a atenção dos alunos para a palavra "cacunda" e perguntamos se eles conheciam e/ou utilizavam essa palavra. A maioria disse que conhecia e alguns disseram que essa palavra é utilizada pelas pessoas mais velhas; outros disseram:

A4: "Quem fala cacunda ou é velho ou da roça".

Nesse momento, chamamos a atenção dos alunos para o preconceito linguístico. Pedimos a eles que se lembressem dos vídeos vistos nas aulas anteriores e obtivemos os seguintes comentários:

A4: "O primo do Chico tava com vergonha dele".

A11: "As pessoas faz gozação com o jeito que o povo da roça fala".

A partir dessas falas, reforçamos a importância do respeito ao outro e de não termos preconceito em relação à linguagem utilizada pelas outras pessoas. Percebemos a necessidade de abrir espaço, mais uma vez, para um diálogo acerca do preconceito linguístico, a fim de fortalecer a conscientização dos alunos a respeito de seus efeitos nocivos.

Sobre o terceiro texto os alunos demonstraram maior estranhamento e maior dificuldade para compreendê-lo. Foi preciso realizar uma mediação ao longo de todo o texto para que os alunos conseguissem compreendê-lo. Após as discussões, os alunos foram orientados a realizar várias atividades do LD, relacionadas à variação linguística, as quais foram discutidas e posteriormente corrigidas.

As aulas 21 a 24 foram iniciadas no laboratório de informática com o vídeo: Sobre preconceito: "linguistas e a língua que falamos...", mesmo vídeo reproduzido anteriormente. Optamos por reproduzir esse vídeo novamente, porque percebemos que, em sua primeira exibição, os alunos não conseguiram compreendê-lo. Assim, fizemos uma nova discussão sobre seu conteúdo, relembrando o que foi discutido nas aulas anteriores. Terminados os apontamentos, solicitamos as atividades relacionadas ao vídeo, disponíveis no caderno de atividades, as quais pediam aos alunos que escrevessem palavras e expressões que pudessem demonstrar como as pessoas se comunicam em diferentes situações. A partir das anotações feitas para as diferentes situações, abrimos um espaço para debate sobre a adequação linguística aos diferentes contextos de interação. Nosso objetivo era, também, proporcionar ao aluno um espaço para aprender a falar e a ouvir, respeitando os turnos de fala.

As aulas 25 e 26 foram realizadas no laboratório de informática. Iniciamos a aula com o vídeo proposto em nosso caderno de atividades, "D-04 - Língua Escrita e Oral (1/2)", produzido pelo Programa da disciplina Educação e Linguagem, abordando

as variantes linguísticas e as diferenças entre fala e escrita. Após as discussões acerca do vídeo, fizemos uma breve revisão de tudo que foi discutido anteriormente, reforçando que, nos exemplos citados, as pessoas falam a mesma língua (Língua Portuguesa), entretanto utilizam diferentes palavras, entonações, sotaques e dialetos. Em seguida, entregamos uma cópia a cada aluno da tirinha: “Vida Moderna”, de Max Gehringer. O objetivo dessa atividade era reforçar o exposto anteriormente, ou seja, a adequação da fala aos diferentes contextos de utilização, levando-se em consideração a intenção comunicativa do falante, bem como os aspectos sociais, econômicos e culturais dos interlocutores envolvidos em dada cena enunciativa. Fechamos a unidade com a atividade adaptada do livro “Gramática Reflexiva: Texto, Semântica e Interação”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochard Magalhães. A atividade consistia em explicar os diferentes sentidos que o enunciado “Como está o frango?” adquire em diferentes situações comunicativas.

Os alunos conseguiram compreender, com relativa tranquilidade, os diferentes efeitos de sentido produzidos pelo mesmo enunciado em diferentes contextos e compararam a situação relatada na atividade com outras situações relacionadas ao cotidiano deles.

A15: “Fessora, tá igual quando minha mãe diz que sim e é não”.

Professora: “Como o sim quer dizer não? Explique para nós A15”.

A15: “Por exemplo, se eu peço pra jogar bola na rua e minha mãe fala que pode, ela tá mentido pra mim, porque nunca pode. Ela fala sim, mas olha daquele jeito que eu sei que é não”.

A11: “Minha mãe também faz isso. Se ela olhar torto, fico com medo”.

Professora: “Então o sim dito pela mãe varia, de acordo com o contexto?”

A12: “Sim, fessora, mas é mais não pode do que pode”.

Professora: “Mas os filhos também fazem isso. Quando querem pedir alguma coisa para os pais, vocês escolhem as palavras, mudam a entonação, tudo para adequar à situação”.

A11: “Para arrumar emprego também. A senhora falou que as pessoas falam mais, como é mesmo que fala?”

Professora: “Elas utilizam uma linguagem mais monitorada, uma linguagem mais formal”.

Percebemos que os alunos estavam se apropriando do conteúdo trabalhado e começavam a utilizá-lo em situações típicas do cotidiano (deles), demonstrando, também, interesse em participar efetivamente das aulas. Alguns quiseram relatar histórias de seus familiares, para exemplificar que as pessoas utilizam a linguagem de acordo com o contexto.

A20: "Minha mãe estava ensaiando para fazer uma entrevista de emprego. Ela vai trabalhar lá no centro, nessas loja de ricos, fessora. Meu pai falô que é frescura".

Professora: "Vocês acham que a mãe do A20 poderia utilizar qualquer variedade da língua na entrevista de emprego?"

A11: "Se ela chegasse lá falando gíria e palavrão não ia dar certo".

A1: "Depende da loja. Se for nas lojinhas aqui do bairro dava certo".

A20: "Loja chique".

Professora: "Temos que adequar a variedade da língua ao contexto. Nós já falamos e ainda falaremos muito sobre esse assunto. Dependendo do contexto precisamos utilizar uma variedade mais formal, é o caso da entrevista de emprego feita pela mãe do A20".

Percebemos, durante a realização das atividades, que foram necessárias várias retomadas relacionadas ao preconceito linguístico e à adequação da linguagem aos diferentes contextos de usos. Dessa forma, acreditamos que um dos maiores problemas de se ter um único capítulo no LD dedicado ao estudo da variação linguística é a falta de espaço para a reflexão. O aluno precisa compreender a variação linguística para que possa realizar, de fato, uma adequação da linguagem, seja oral ou escrita, às diferentes situações de comunicação. Essa compreensão está atrelada a um processo de apropriação dos conhecimentos, os quais são adquiridos ao longo de todo o estudo da língua, pois acontece de maneira gradativa.

As aulas 27 a 30 foram destinadas ao estudo do gênero relato pessoal, o qual havia sido introduzido com o primeiro texto da unidade: "Feliz de quem tem cem perninhas", de Índigo. Realizamos a leitura de fragmentos de "Diário de um Banana", de Jeff Kinney, de "Diário de Anne Frank", de Annelies Marie Frank e de "A agenda de Carol", de Inês Stanisiere. Após as atividade de leitura, compreensão e interpretação, solicitamos aos alunos uma produção de um relato pessoal, mesma proposta feita no livro Singular e Plural. Nessa produção de texto, os alunos relataram

suas expectativas, angústias e experiências relacionadas ao momento de passagem do 5º para o 6º ano.

Os alunos também foram orientados a realizar uma pesquisa relacionada à história da Língua Portuguesa. Eles foram divididos em grupos para pesquisar curiosidades relacionadas à língua e, posteriormente, elaboraram pequenos textos que compuseram um painel sobre a língua.

As aulas 31 a 38 foram utilizadas para iniciar os estudos relacionados à fonologia. Começamos a aula entregando a fotocópia de uma tirinha da “Turma da Mônica” (disponível no caderno de atividades) aos alunos. Em seguida, prosseguimos às atividades de leitura, compreensão e interpretação. As discussões acerca da tirinha abordaram, também, o preconceito linguístico. Após as atividades relacionadas à tirinha, distribuímos a cópia do texto “Enchente”, de Cecília Meireles. As atividades relativas ao texto iniciaram a introdução ao estudo dos fonemas e letras, dígrafos, encontros consonantais e encontros vocálicos. Após distribuirmos os textos, perguntamos aos alunos o que se lembravam da matéria em questão. Muitos disseram não se lembrar de nada, mas aos poucos, outros disseram:

A9: “Dígrafo é rr, ss, ch, nh, ...”

Professora: “Isso mesmo. Quais são os outros?”

Os alunos sentiram dificuldades em se lembrar, então fomos aos poucos dando exemplos e pedindo aos alunos que ajudassem, exemplificando também.

Professora: “Qual a diferença entre o dígrafo e o encontro consonantal?”

A9: “Não sei. Não lembro”.

Professora: “Alguém se lembra?”

Como ninguém se lembrava, entregamos a eles a cópia do trava-línguas: “Três tigres”. Realizamos, então, uma comparação entre os dois textos: “Enchente” e “Três tigres”, para que os alunos percebessem a diferença entre dígrafos e encontros consonantais. A partir das leituras, chamamos a atenção dos alunos para os sons de palavras, como: olha, galocha, cheia, três, prato, preto, para que pudesse perceber quando duas letras representam um único som. Discutimos também sobre palavras como pratinho, croquete, tragando e branco, em que podemos perceber as duas

ocorrências. Nesse momento, os alunos apresentaram outras palavras e juntos verificávamos quais ocorrências tínhamos: de dígrafo ou de encontro consonantal.

Percebemos que os alunos participaram ativamente da atividade. Alguns repetiam a mesma palavra, outros davam exemplos não válidos. Contudo, avaliamos que tais tentativas são bastante produtivas, pois demonstram que os alunos estão refletindo sobre a língua e formulando hipóteses sobre o seu funcionamento. A análise linguística, de acordo com Mendonça (2006, p. 205), "surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua". Nesse sentido, é importante oferecer aos alunos atividades em que possam analisar os usos da língua, construindo, gradativamente, seus conhecimentos.

Discutimos, também, a separação de sílabas e, para exemplificar, alguns alunos foram chamados para ir ao quadro fazer a separação das sílabas do próprio nome. Inicialmente, chamamos quatro alunos mais participativos nas aulas. Entretanto, à medida que a atividade foi sendo realizada, todos os alunos queriam ir ao quadro. Dessa forma, combinamos com os alunos uma brincadeira para a aula seguinte, a qual consistia em trocar a palavra típica "presente", utilizada para responder a chamada, por uma palavra com dígrafo. A "chamada temática" mostrou-se muito proveitosa, pois os alunos demonstraram interesse em acertar e quando uma palavra que não continha dígrafo era dita, os próprios alunos reconheciam que a mesma não poderia ser aceita. Também foi interessante, pelo fato de muitos não reconhecerem os dígrafos vocálicos e, ao longo da chamada, reforçávamos quando os mesmos apareciam em alguma palavra. Essa chamada temática foi repetida em outros momentos, utilizando outros conteúdos de Língua Portuguesa.

A próxima atividade foi realizada no laboratório de informática, visto que era *online*. A atividade é denominada "Labirinto Escola Games" e possibilitou aos alunos testarem seus conhecimentos em divisão silábica. Os alunos demonstraram grande interesse nas atividades realizadas no laboratório, participando ativamente, questionando, buscando coletivamente soluções para os obstáculos que encontraram. Após voltarmos para a sala de aula, realizamos uma revisão do conteúdo visto.

Finalizamos as atividades anteriores à prova, realizando uma revisão do conteúdo visto. Para realizar a revisão, fizemos uma correção coletiva dos textos produzidos pelos alunos na unidade anterior. No intuito de deixar os alunos mais à vontade e, para que não se sentissem constrangidos com a correção, pedimos a eles

que se sentassem em duplas e se desejassem poderiam trocar os textos com os colegas para que os mesmos pudessem ajudá-los a realizar a correção. Orientamos os alunos a verificarem a separação de sílabas, o uso do x/ch, s/z, entre outros. Distribuímos dicionários para as duplas e circulamos entre eles ao longo de toda a atividade, orientando-os e sanando dúvidas.

Cabe esclarecer que, apesar de os textos terem sido recolhidos e analisados por nós, nenhuma marcação foi feita nos mesmos, pois, assim, os alunos poderiam realizar essa atividade sem influência de uma correção prévia. Posteriormente, realizamos a correção dos textos e os devolvemos aos alunos para a reescrita.

As aulas 39 e 40 foram para a aplicação da prova bimestral. Torna-se necessário esclarecer que, apesar de normalmente realizarmos a aplicação do teste mensal e da prova bimestral, dispensamos a realização do teste mensal e avaliamos a participação dos alunos ao longo das atividades.

As aulas 40 e 41 foram destinadas à análise da correção dos textos e reescrita dos mesmos. O intuito era que, após a reescrita, os textos fossem trocados com os alunos das outras turmas de 6º ano.

Iniciamos o segundo bimestre, aulas 1 e 2, com atividades de recuperação, conforme orientações da supervisão da escola. Essa atividade foi condensada em uma aula, visto que a quantidade de alunos com nota negativa não foi grande. Dessa forma, realizamos a correção coletiva da prova bimestral e, em seguida, abrimos espaço para que os alunos elencassem as dificuldades que encontraram. A aula seguinte foi dedicada à leitura, compreensão e interpretação de histórias em quadrinhos (HQs) presentes no LD. A partir das leituras, realizamos um estudo das características das HQs: uso da linguagem verbal, não verbal, mista; tipos de balões; onomatopeias. O objetivo desse estudo era, também, realizar, ao final do 3º bimestre, uma exposição de HQs produzidas pelos alunos. Dessa forma, retornaremos ao estudo das HQs em outros momentos.

As aulas 3 e 4 foram utilizadas para atividades de leitura, compreensão e interpretação dos textos: “Meu nome é Jaberson”, “Victor Sant’anna” e diferentes trechos do livro “A agenda de Carol”, de Inês Stanisiere. Os textos davam continuidade ao tema relacionado às transformações típicas da adolescência e propiciaram a abertura de espaço para que os alunos externassem seus sentimentos em relação a essa fase tipicamente marcada por turbulências.

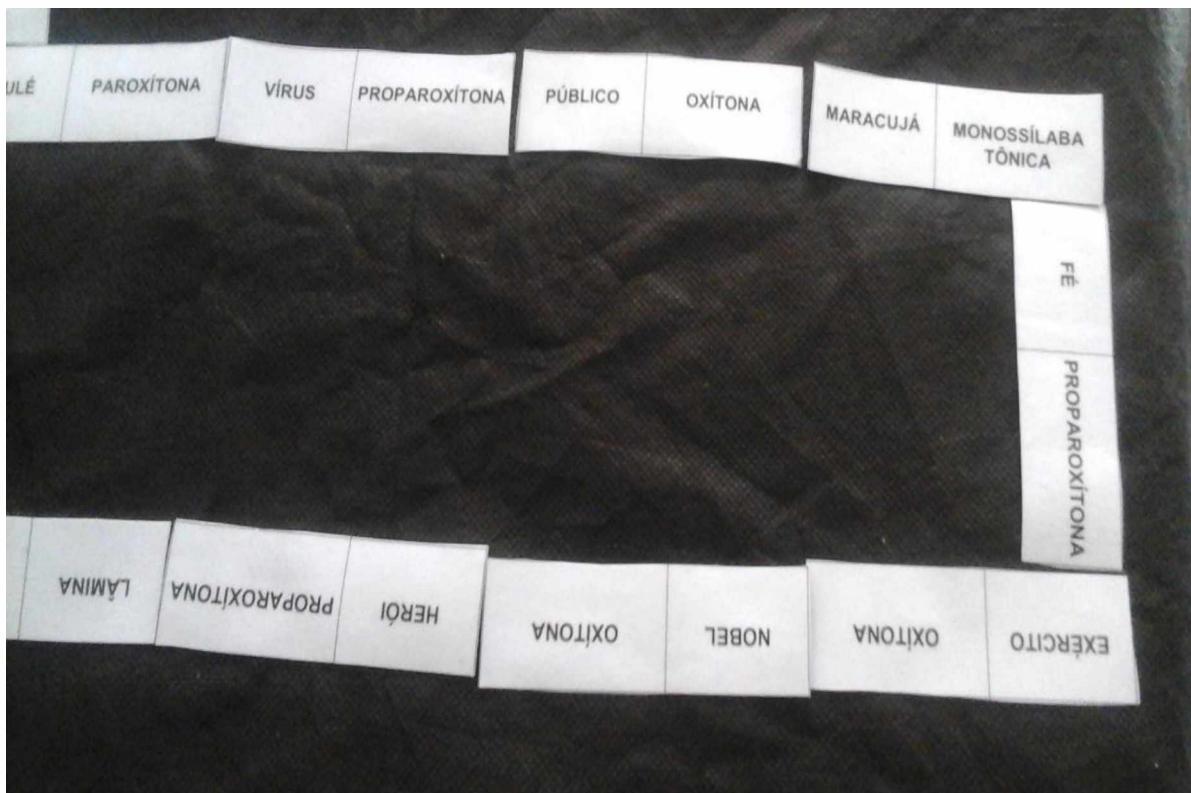
Nas aulas de 5 a 10, iniciamos o estudo relacionado à acentuação gráfica. Iniciamos os estudos com as atividades do LD, o qual apresenta três versões da mesma atividade, alterando, apenas, o tipo de palavra que será analisada: oxítona, paroxítona ou proparoxítona. Inicialmente os alunos demonstraram dificuldades em classificar as palavras de acordo com a sílaba tônica. Em função disso, fizemos uma explicação sobre sílaba tônica e, em seguida, pedimos aos alunos que pensassem no próprio nome e realizassem a classificação dele. Para tornar a atividade mais dinâmica, pedimos a alguns alunos que fossem ao quadro branco e fizessem a classificação de seus próprios nomes. Rapidamente eles foram se revezando na realização da tarefa e, quando algum deles demonstrava dificuldades, era auxiliado pelos colegas.

Constatamos que pedir aos alunos que escrevessem no quadro trouxe resultados bastante positivos, pois eles interessavam-se pela realização da tarefa e se esforçavam para não errar na frente dos colegas. Quando todos os alunos que desejavam foram ao quadro, voltamos nossa atenção para as atividades do LD. A atividade exigiu uma mediação constante, pois muitas palavras eram desconhecidas dos alunos. Assim, por não saberem a pronúncia correta, não conseguiam classificar a palavra de acordo com a sílaba tônica. Alguns alunos demonstraram também, dificuldades para compreender os enunciados dos exercícios. Dessa forma, decidimos fazer coletivamente o primeiro exercício no quadro e, após os alunos terminarem os demais exercícios, toda a correção também foi feita coletivamente no quadro.

As aulas 11 e 12 foram uma continuidade dos exercícios anteriores, visto que organizamos um quadro seguindo o modelo proposto no LD. Entretanto, utilizamos palavras pertencentes às diferentes classificações (oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas) no mesmo quadro. As palavras selecionadas para compor o quadro foram retiradas dos textos dos alunos. Após essa atividade, solicitamos aos alunos que fizessem um esquema sintetizando as regras de acentuação gráfica, para ser utilizada em um jogo. As regras foram devidamente corrigidas por nós.

Nas aulas 13 e 14, após realizarmos a correção das atividades anteriores, propusemos aos alunos um jogo de dominó (ver apêndice A). Orientamos os alunos que utilizassem as regras elaboradas na aula anterior, caso julgassem necessário. Os alunos foram divididos em duplas ou trios e, em seguida, entregamos a cada grupo um “kit” contendo as peças e as regras do jogo. Circulamos entre os grupos durante a realização do jogo e percebemos que os alunos estavam bastante envolvidos.

Figura 13 - Jogos utilizados: dominó.



Fonte: Acervo da autora (2016)

No início, alguns perguntavam qual a classificação de determinada palavra. Entretanto, conforme foram jogando, deixaram de perguntar e, às vezes, percebíamos alguns deles consultando as regras de acentuação gráfica elaborada por eles. Percebemos, também, que, no intuito de ganhar o jogo, alguns alunos tentavam enganar o colega quanto à classificação das palavras. Nesses momentos, éramos acionados pelos alunos e desfazíamos o equívoco para que o jogo pudesse continuar.

Figura 14 - Jogos utilizados: dominó.



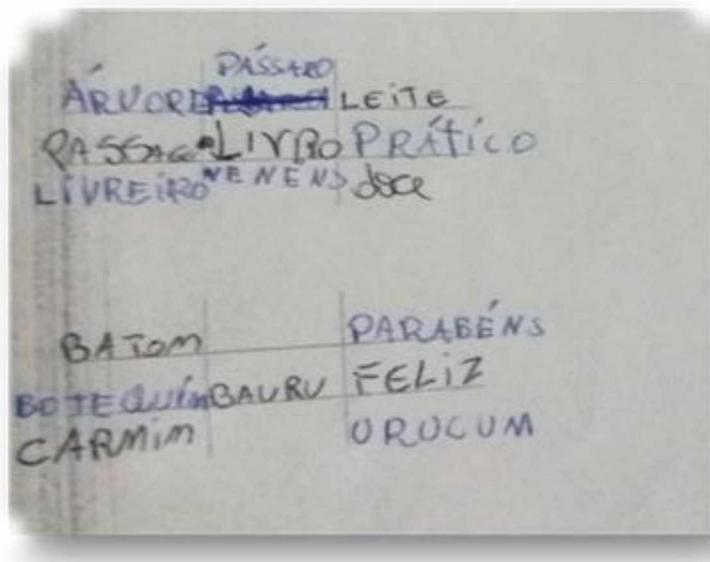
Fonte: Acervo da autora (2016)

As aulas 15 e 17 foram utilizadas para dar início à Unidade 2: “Todo mundo é diferente?”, do “Caderno de Leitura e Produção”, do LD. Dando continuidade ao tema trabalhado na Unidade 1, o livro elenca, para essa unidade, diferentes textos abordando culturas e identidades. Após as discussões iniciais, o LD traz os textos: “Quilombinho: garantindo prioridade nas políticas públicas para crianças quilombolas”, da UNICEF, “Brincar de fazer coisas de verdade”, de Ângela Nunes, e uma HQ de, Maurício de Sousa. Realizamos, então, atividades de leitura, compreensão e interpretação dos textos. Os textos dessa unidade foram utilizados, também, para que pudéssemos retomar a discussão sobre o preconceito linguístico e a importância da valorização da diversidade linguística e cultural de nosso país, pois os textos traziam como tema as diferenças culturais de comunidades indígenas e quilombolas.

Cabe esclarecer que a aula 16 foi cedida para o projeto Saúde bucal.

Na aula 18, trabalhamos com os alunos o jogo da velha da acentuação gráfica.

Figura 15 - Jogos utilizados: jogo da velha da acentuação



Fonte: Acervo da autora (2016)

Os alunos foram divididos em duplas e receberam uma folha contendo o jogo e as regras. Inicialmente os alunos deveriam escolher uma classificação de palavras (monossílaba tônica, oxítona, paroxítona ou proparoxítona) e, assim, utilizar essa classificação para escolher as palavras que preencheriam os espaços onde tradicionalmente são colocados X e 0. Entretanto, ao jogarem as primeiras rodadas, os alunos perceberam que não poderiam mudar a classificação escolhida inicialmente até completar a folha. Dessa forma, eles sugeriram uma alteração nas regras do jogo e estabelecemos que a cada duas jogadas, as duplas poderiam escolher outras classificações de palavras para continuar o jogo. Entre os argumentos apresentados pelos alunos para realizar a alteração da regra, selecionamos dois que julgamos muito pertinentes:

A17: "Eu tinha escolhido as oxítonas, mas têm muito mais paroxítonas. Posso mudar?"

A9: "Queria as proparoxítonas, mas têm poucas, quero mudar pras monossílabas. É mais fácil, têm só uma sílaba".

Tais comentários demonstram que o conhecimento acerca da língua estava em processo de construção, pois no intuito de facilitar o jogo e, consequentemente, ganhá-lo, os alunos precisaram analisar as palavras e suas respectivas classificações.

Cabe destacar, também, o seguinte comentário:

A11: "Fessora falta só cinco minutos pra acabar a aula. Conversa com a outra fessora a aula tá boa demais".

Esse comentário foi acompanhado da aprovação de outros alunos e nos fizeram perceber que estávamos progredindo positivamente em nosso intuito de implementar um trabalho produtivo, com vistas à ampliação da competência comunicativa dos alunos, por meio de atividades inseridas, evidentemente, numa perspectiva sociolinguística de língua.

As aulas 19 a 25 foram destinadas à exibição do filme: "Sempre Amigos". O filme foi parte de um projeto desenvolvido na sala de aula com o objetivo de conscientizar os alunos sobre os efeitos nocivos relacionados à prática do *bullying*. Após a exibição do filme, discutimos com os alunos sobre o tema. Muitos deles relataram episódios em que sofreram *bullying*, mas reconheceram que, muitas vezes, praticavam também. Fechamos a atividade com a produção de um texto dissertativo/argumentativo sobre o tema trabalhado.

Cabe esclarecer que as aulas 20 e 24 foram cedidas para o projeto Saúde bucal.

As aulas 25 e 26 foram atribuídas ao estudo dos substantivos. Para tanto, iniciamos a aula estimulando os alunos a recordarem o que foi estudado nas aulas anteriores: variação linguística e preconceito linguístico. Nossa intenção era, além de introduzir o estudo dos substantivos, verificar quais eram as crenças e atitudes dos alunos em relação às variedades linguísticas a partir de exemplos de palavras e expressões linguísticas de diferentes regiões do Brasil. Reproduzimos o vídeo: "Variações Linguísticas Regionais" (ver apêndice A) e, após a exibição do vídeo, iniciamos a discussão sobre variação linguística, abordando, também, a origem dos alunos e de seus familiares.

Após as discussões, os alunos foram orientados a pesquisarem, na internet, jornais, revistas, televisão ou com pessoas que conhecessem, diferentes nomes que são empregados para um mesmo objeto. Os resultados da pesquisa foram

socializados oralmente e, posteriormente, foi confeccionado um mural para expor as palavras pesquisadas.

Nas aulas 27 a 30 realizamos o estudo dos substantivos proposto no LD. O livro inicia o estudo dessa classe de palavras por meio dos textos: “O homem da favela”, de Manuel Lobato, “Não é Proibido”, de Marisa Monte e “Círculo fechado”, de Ricardo Ramos. Após as atividades de leitura, compreensão e interpretação dos textos, realizamos as atividades sugeridas pelo livro. As atividades relacionadas aos textos propiciam aos alunos refletirem sobre as possibilidades de usos dos substantivos e os efeitos de sentido que produzem no texto.

Ao longo do desenvolvimento das atividades, discutimos com os alunos os diferentes sentidos que algumas palavras podem adquirir em diferentes contextos, bem como diferentes palavras que são utilizadas para nomear um mesmo objeto.

Professora: “Qual o significado da palavra nuvem?”

A18: “Aquila que tá no céu”.

A9: “Tem no computador, onde fica os arquivos”.

Professora: “Sim, essa palavra pode ser utilizada para nomear diferentes coisas. Vamos olhar no dicionário os significados da palavra nuvem. Segundo o dicionário, essa palavra pode significar, por exemplo: conjunto de pequenas partículas de água suspensas na atmosfera, que pode originar chuva ou neve; fumo denso; poeira que se eleva do solo; porção compacta de pessoas ou de coisas.

O dicionário trouxe 13 acepções diferentes e, após fazer a leitura de todos, comentamos com os alunos sobre o fato de o dicionário não trazer o significado sugerido por A9. Esclarecemos, então, que nesse caso, o significado estava relacionado a um local de armazenamento de dados virtuais.

Professora: “Há também um significado para o substantivo coletivo nuvem. Vocês se lembram?”

A11: “Tá aqui no livro, nuvem de gafanhotos, de insetos”.

Essa discussão será retomada durante a realização do jogo da memória.

Nas aulas 30 e 31 realizamos as atividades relacionadas ao texto “Talita”, de Tatiana Belinki. Após a leitura, compreensão e interpretação discutimos sobre a importância dos substantivos para a comunicação. Em seguida, os alunos foram organizados em grupos para jogarem: Nome-objeto-lugar.

Figura 16 - Jogos utilizados: jogo Nome-Lugar-Objeto

Jogo: "Nome-Lugar-Objeto"									
Comum	Próprio	Simples	Composto	Primitivo	Derivado	Concreto	Abstrato	Coletivo	Total
mesa	Maria	marco	—	manga	monica	mula	modo	monica	70
pode	Carla	paro	Cachorro-Quente	Pabelo	Cassino	Calé	—	Cafria	55

Fonte: Acervo da autora (2016)

A atividade possibilitou o trabalho com os substantivos de maneira lúdica, propiciando-nos trazer à tona o repertório do aluno. Muitos alunos completavam o quadro com palavras diferentes e nesses momentos trabalhamos com o “existente” e o “não existente”, sem partir somente do dicionarizado.

As aulas 32 e 33 foram destinadas à produção de textos. Seguindo as orientações do LD, trabalhamos com o gênero crônica. Aproveitando o contexto vivenciado durante a aplicação de nossa proposta de intervenção, solicitamos aos alunos uma crônica relacionada aos Jogos Olímpicos Rio 2016. Para que pudessem realizar a atividade, eles foram levados ao laboratório de informática para que pesquisassem sobre o assunto em questão. Além disso, a escola desenvolveu um projeto interdisciplinar relacionado ao tema. Portanto, os alunos já estavam bastante familiarizados com o assunto.

Iniciamos as aulas 34 a 36 com uma retomada das discussões sobre os diferentes significados que as palavras adquirem de acordo com o contexto. Em seguida, explicamos aos alunos as regras do jogo da memória e pedimos a eles que se sentassem em duplas. Cada dupla recebeu um kit contendo o jogo e as regras.

Figura 17: Jogos utilizados: jogo da memória.



Fonte: Acervo da autora (2016)

Finalizamos as atividades no laboratório de informática, com o jogo educacional “Língua Solta”. O jogo possui uma versão *on-line* e a opção de salvar a simulação no computador.

As aulas 37 e 38 foram destinadas à segunda aplicação do questionário. Decidimos realizar a aplicação dos questionários na aula anterior à prova por acreditar que na semana subsequente não teríamos um grande número de alunos frequentes, uma vez que as provas já teriam sido encerradas e as férias teriam início no final da semana. Os alunos presentes que não tinham o TCLE assinado realizaram uma atividade de leitura e interpretação de textos em substituição ao questionário.

As aulas 39 e 40 foram reservadas para a aplicação da prova bimestral.

Nas aulas 41 e 42 realizamos a recuperação paralela, por meio da correção coletiva da prova bimestral e, em seguida, com a abertura de espaço para que os alunos elencassem as dificuldades encontradas ao longo do bimestre. Realizamos, também, a correção e reescrita de textos.

Nas aulas 43 e 44 realizamos uma avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do semestre e, em seguida, realizamos um festival de jogos. Todos os jogos foram disponibilizados para os alunos para que escolhessem qual/quais jogar.

Figura 18 - Jogos utilizados: jogo da memória e dominó.



Fonte: Acervo da autora (2016)

Finalizamos, nesse momento, a descrição e análise das aulas dadas ao longo dos dois bimestres de aplicação da proposta de intervenção. Realizaremos, na próxima subseção, a apresentação e análise do questionário de crenças e atitudes linguísticas²⁴ que foi aplicado em dois momentos distintos do primeiro semestre letivo de 2016.

5.2 Descrição e análise dos questionários

Após todas as observações feitas ao longo da aplicação da proposta de intervenção, passaremos doravante à análise dos questionários, os quais nos ajudaram a compreender melhor as crenças linguísticas dos alunos participantes da

²⁴ O Questionário de crenças e atitudes linguísticas, aplicado em nossa proposta de intervenção, foi elaborado pela professora orientadora Prof.^a Dr^a Talita de Cássia Marine e alunas orientadas: Carla Beatriz Frasson e Romilda Ferreira Santos.

pesquisa. O questionário de crenças e atitudes linguísticas (ver apêndices B; C) foi aplicado em dois momentos distintos do ano letivo de 2016. O questionário utilizado na primeira aplicação, em fevereiro, é composto de 30 perguntas, sendo que em 21 delas os alunos deveriam marcar SIM ou NÃO e, nas demais, marcariam a opção que julgassem correta. Embora as questões por nós elaboradas não fossem dissertativas, em 13 delas deixamos espaço para que os alunos comentassem suas respostas, caso julgassem necessário. Optamos por essa estratégia por acreditarmos que, nessas questões, os alunos poderiam justificar as respostas ou mesmo não concordar com as opções dadas.

Cabe salientar que não houve preocupação com um equilíbrio entre a quantidade de perguntas relacionadas às crenças e a quantidade relacionada às atitudes; nossa preocupação, nesse momento, foi elaborar um conjunto de perguntas que nos permitissem conhecer um pouco mais sobre a relação que os alunos ingressantes do Ensino Fundamental II tinham com a Língua Portuguesa.

A segunda aplicação do questionário foi realizada em julho. Após dois bimestres, o objetivo desse questionário foi verificar se seriam observadas mudanças nas respostas dos alunos e, em caso positivo, quais seriam elas. Dessa forma, optamos por aplicar as mesmas perguntas no questionário, entretanto, acrescentamos 6 novas questões, sendo duas relacionadas às crenças linguísticas e quatro relacionadas às atitudes. As perguntas acrescentadas vieram ao encontro das observações feitas ao longo da aplicação de nossa proposta de intervenção.

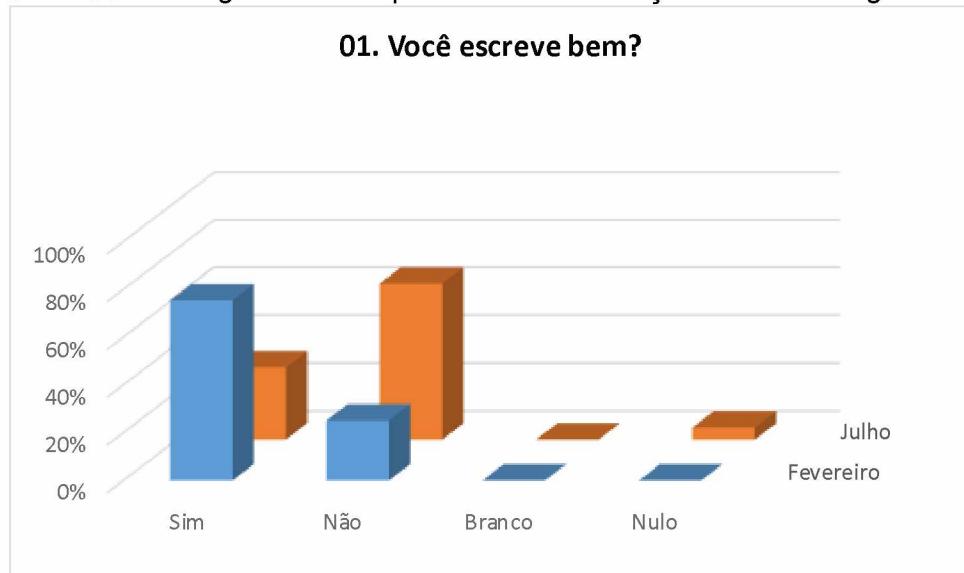
Tendo em vista os dados coletados nos dois questionários aplicados, construímos gráficos que nos permitissem realizar uma análise das respostas dadas pelos alunos. Acreditamos que, por meio dos gráficos, poderíamos ter uma melhor compreensão dos dados obtidos, sendo eles, também, reflexo da aplicação das atividades de intervenção, analisadas na seção anterior. As primeiras 30 questões, por serem coincidentes, foram analisadas em gráficos comparativos, sendo cada gráfico correspondente a uma pergunta nos dois momentos da aplicação. As demais perguntas, foram analisadas separadamente, pelo fato de não aparecerem na primeira aplicação do questionário. Apesar de termos construído 36 gráficos, destacamos para nossa análise apenas 16 deles, por acreditarmos que as questões por eles representadas sejam as mais significativas para nosso estudo acerca das possíveis mudanças nas crenças e atitudes dos alunos. Disponibilizamos, entretanto, nos

apêndices desse trabalho, os gráficos correspondentes às questões que não foram analisadas nesta seção.

Iniciaremos, a partir deste ponto, a análise das perguntas.

O primeiro gráfico representa a análise da pergunta número 1 do questionário de crenças e atitudes linguísticas “Você escreve bem?”. Observando o gráfico, percebemos uma inversão nos números obtidos da primeira aplicação para a segunda.

GRÁFICO 1: Pergunta 01 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

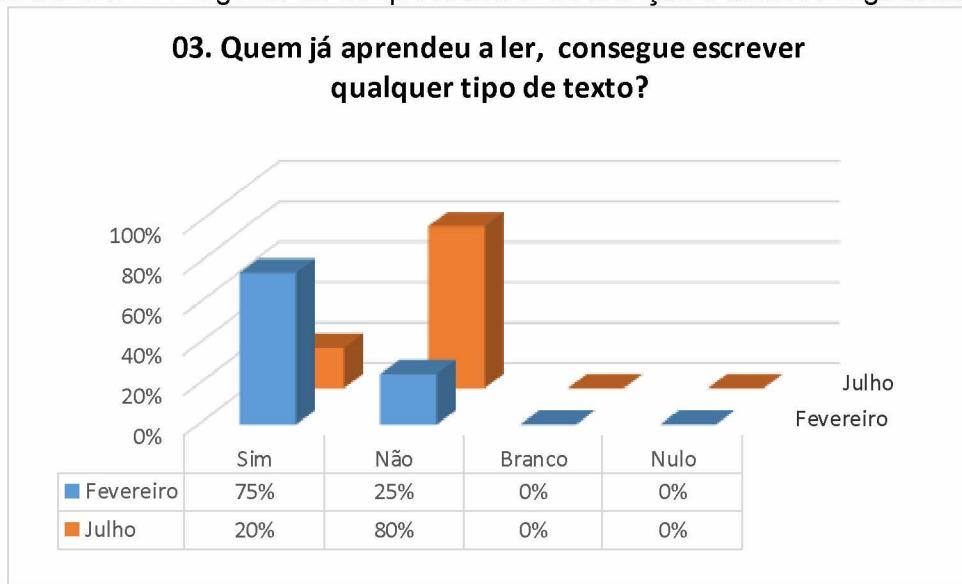


Os dados nos permitem perceber que os alunos, após os dois bimestres de discussão acerca da Língua Portuguesa, ainda estão arraigados na cultura do “certo” e “errado”. Tal postura, talvez, possa ser entendida se considerarmos o fato de nosso trabalho com a língua materna, em uma perspectiva sociolinguística, ter sido desenvolvida apenas ao longo de dois bimestres letivos, não tendo sido suficiente para mudar crenças que foram construídas por anos, afinal, os alunos pesquisados já cursam o 6º ano do Ensino Fundamental. Por meio das anotações feitas durante as aulas, percebemos que eles demonstravam crenças negativas em relação à escrita, nas primeiras atividades solicitadas, muitos não respondiam ou, se o faziam, era de forma insegura e desordenada. O fato de os incentivarmos a trocarem textos com os colegas, irem ao quadro, defenderem pontos de vista, entre outras atividades, provavelmente despertou nos alunos a consciência da necessidade de realizar uma

escrita organizada, coerente, adequada à situação comunicativa, pois seus textos eram destinados a interlocutores reais.

Nos resultados da pergunta 19: Qual modalidade da língua é mais difícil? (ver apêndices B; C) temos, na primeira aplicação do questionário, 75% dos alunos afirmando se tratar da modalidade escrita e, no segunda aplicação do questionário, esse número subiu para 100%. Ao compararmos os resultados dessa pergunta com os resultados obtidos na pergunta de número 1, podemos perceber o que foi exposto anteriormente. Cabe destacar, também, o fato de os alunos estabelecerem uma distinção muito forte entre fala e escrita, uma vez que, para a pergunta 02: Você fala bem? (ver apêndices B; C), os números obtidos na primeira aplicação do questionário, em que 80% dos alunos responderam “sim”, mantiveram-se quase inalterados na segunda aplicação do questionário. Percebemos, portanto, que, para esses alunos, a dificuldade está em expressar-se por meio da palavra escrita, pois atrelam essa modalidade de uso da língua ao domínio das regras gramaticais. Desse modo, fica evidente a necessidade da continuidade do trabalho iniciado pela professora-pesquisadora.

GRÁFICO 2: Pergunta 03 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

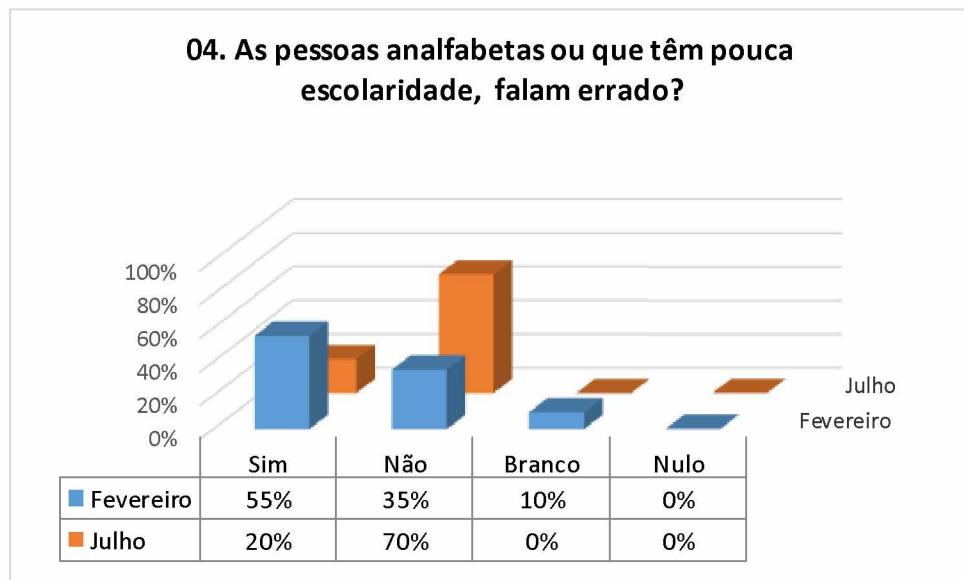


A análise dos resultados das respostas dadas a essa pergunta demonstra que grande parte dos alunos reconhecem a necessidade de adequação da variedade linguística aos diferentes contextos de interação social. Evidenciando, portanto, que o trabalho desenvolvido ao longo dos dois bimestres letivos colaborou para que os

alunos pudessem refletir sobre a língua por eles utilizada, compreendendo, gradativamente, as particularidades que envolvem seu funcionamento e, consequentemente, adquirindo, aos poucos, as competências para a utilização da Língua Portuguesa em diferentes situações de interação. Contudo, reconhecemos a necessidade da continuidade desse trabalho que visa, sobretudo, a construção e ampliação da competência linguística dos alunos.

Cabe destacar, ainda, que embora não seja o objetivo de nossa discussão, os resultados apresentados no gráfico 2 apontam, também, para uma mudança na concepção de leitura.

GRÁFICO 3: Pergunta 04 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



Os dados apresentados no gráfico 3 reforçam a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que reforce o combate ao preconceito linguístico. Percebemos que o fato de termos abordado esse tema em diferentes momentos ao longo da aplicação da proposta de intervenção foi extremamente positivo, uma vez que uma significativa mudança de postura pôde ser observada nos números apresentados no gráfico. Corroborando com os números expostos, podemos destacar as respostas dadas pelos alunos após apresentarmos o vídeo: “Chico Bento vai ao shopping”, de Maurício de Sousa.

Professora: “É correto afirmar que a fala de Chico Bento é errada?”

A11: “Não, porque eu entendi o que ele disse”.

A13: “Não, porque é a fala dele”.

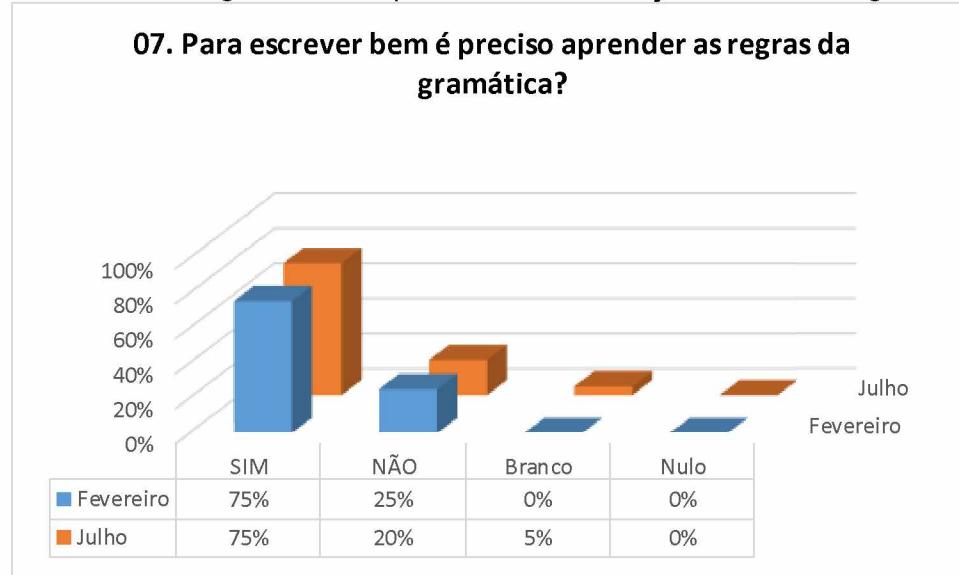
A16: “Não, porque cada um tem seu o seu modo de falar com os outros, é o que aprendeu”.

A18: “Não, porque ela fala de um jeito diferente, não que seja errada, mas sim diferente”.

A20: “Não, porque ele vem de outro lugar, ele fala de acordo com a cidade que ele vem”.

Constatamos que uma minoria de alunos, na segunda aplicação do questionário, responderam “sim”, sinalizando que houve uma mudança na “crença” de grande parte deles. Os alunos que responderam “sim” justificaram que a linguagem utilizada por Chico Bento é errada, típica de pessoas que moram na roça, reforçando, dessa forma, a necessidade de um trabalho contínuo de conscientização acerca do combate ao preconceito linguístico.

GRÁFICO 4: Pergunta 07 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



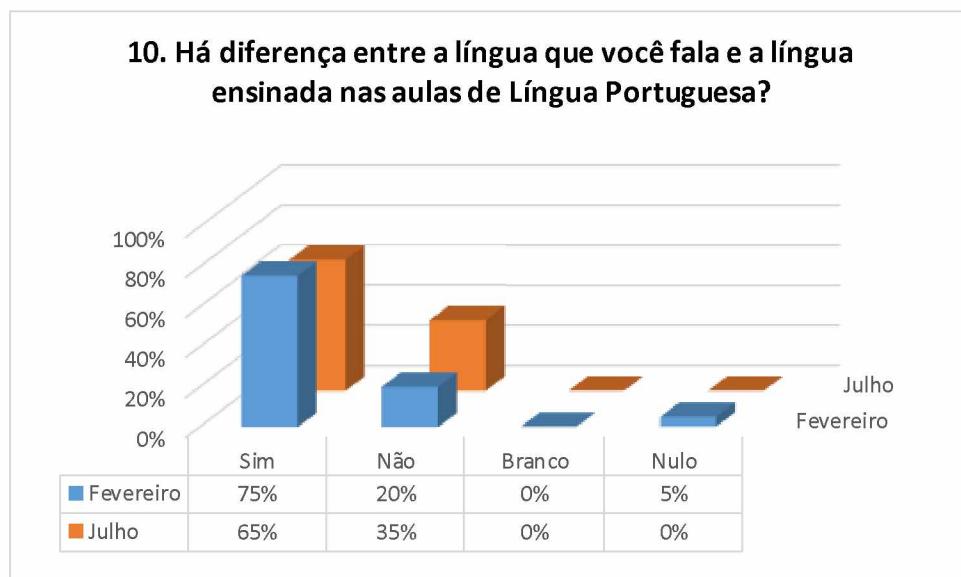
A análise desse gráfico reforça as considerações tecidas na análise da primeira pergunta do questionário. Podemos notar as crenças oriundas de um ensino de Língua Portuguesa orientado pela gramática normativa, o qual desconsidera os vários

usos da língua, por embasar-se na “doutrina do erro”. Nesse sentido, coadunamo-nos com Antunes (2007) ao ressaltar que

a concepção de que língua e gramática são uma coisa só deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que “alguém não sabe falar”. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém “não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta”. Para essas pessoas, língua e gramática se equivalem (ANTUNES, 2007, p. 39).

Conforme Antunes (2007), o fato de o aluno não dominar nomenclaturas e regras gramaticais faz com que ele acredite saber pouco sobre sua própria língua, além de provocar, em uma grande parcela dos alunos, um sentimento de “incompetência” em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa. Dessa forma, percebemos a necessidade de um ensino de língua que contribua com o desenvolvimento e ampliação do repertório linguístico do aluno, por meio de atividades que possam desafiá-lo a perceber a língua em diferentes situações de usos. Nesse contexto é possível proporcionar ao aluno refletir e, consequentemente, compreender que a língua vai além das regras gramaticais.

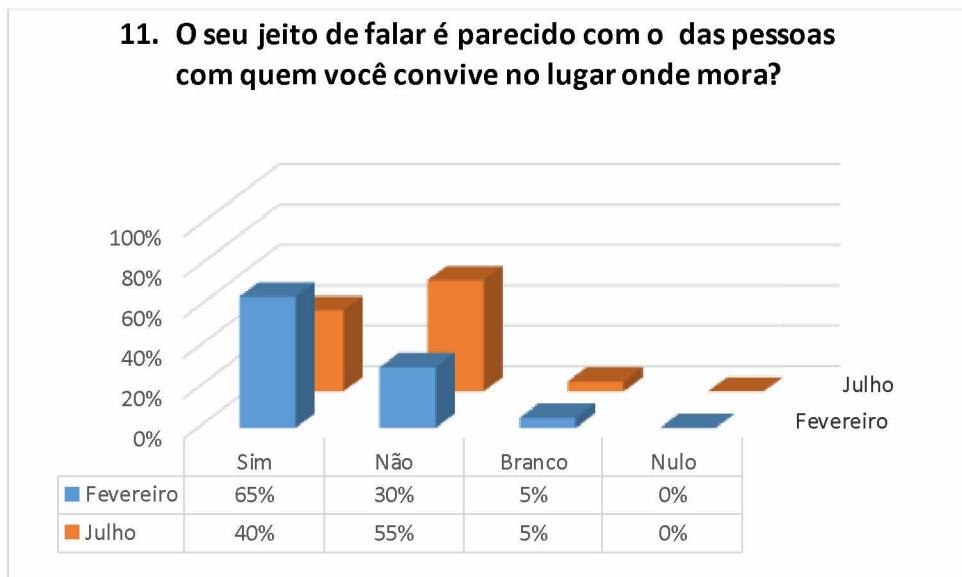
GRÁFICO 5: Pergunta 10 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



Percebemos, nessa análise, que a crença de que a língua ensinada na escola é diferente da língua falada pelos alunos é ainda bastante forte. Entretanto, ao confrontarmos as respostas dadas à pergunta nos dois momentos distintos, verificamos uma sensível alteração nessa concepção. Dessa forma, acreditamos que os dois bimestres de aplicação da proposta de intervenção tenham contribuído positivamente para essa mudança de postura, uma vez que as atividades desenvolvidas propiciaram aos alunos que refletissem sobre os usos da língua em diferentes situações de interação, por meio do contato com textos orais e escritos em diferentes contextos, desde os menos formais aos mais formais.

A observação dos resultados nos permite, também, destacar que houve um aumento significativo entre as duas aplicações do questionário (15%). Ao analisarmos que o período de tempo entre as duas aplicações foi de apenas dois bimestres, podemos perceber que o trabalho apresentou resultados bastante satisfatórios.

GRÁFICO 6: Pergunta 11 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



As porcentagens representativas da pergunta 11, demonstram uma característica típica da faixa etária a que pertencem os sujeitos da pesquisa: a adolescência, caracterizada pela construção da identidade (cf. BRASIL, 1997), fase marcada pela transição da infância para a vida adulta. Erikson (1998) afirma que o processo de construção de identidade do adolescente se processa por meio da releitura de identidades anteriores, não simplesmente copiando, mas reconstruindo os

modelos de conduta que observa, a fim de se constituir enquanto sujeito. A variedade linguística utilizada pelo adolescente também faz parte de sua identidade e, consequentemente, também busca constituir-se, adequando-se aos modelos com os quais tem maior proximidade.

Em discussões posteriores à aplicação do questionário, muitos alunos declararam que as maiores influências que recebem em relação à variedade da língua que utilizam vêm dos amigos, das músicas que ouvem, da televisão e, principalmente, das redes sociais. Afirmaram que as conversas que mantêm com os indivíduos com quem convivem em casa é pequena, se comparadas aos relacionamentos virtuais. Dessa forma, acreditamos que os resultados verificados nessa pergunta retratam essa busca de identidade com os pares, porque demonstraram ter uma maior proximidade com estes. Entretanto, percebemos que os alunos reconhecem haver uma influência das pessoas com quem moram/convivem em casa, na linguagem por eles utilizada.

GRÁFICO 7: Pergunta 12 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

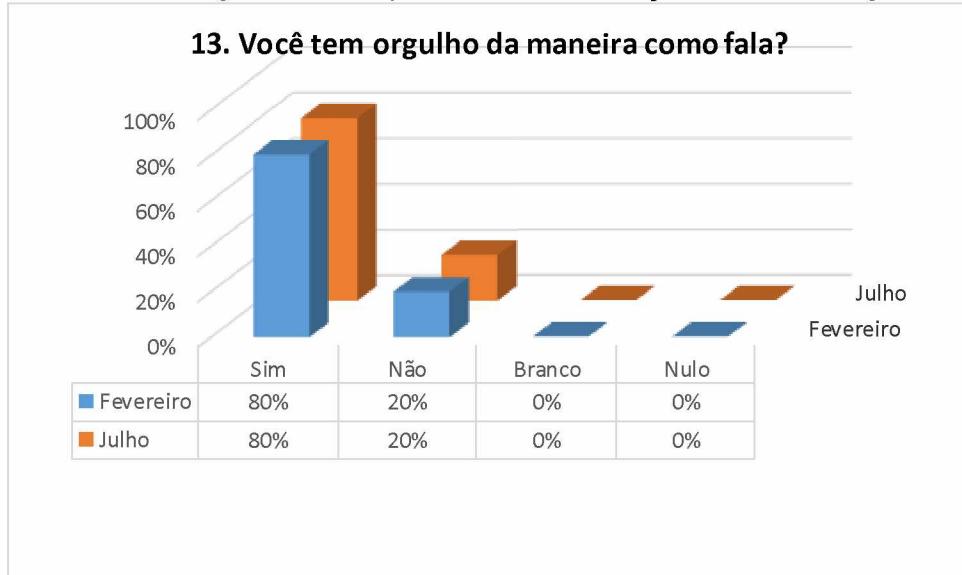


Reforçando a análise exposta em relação à pergunta número 11 do questionário, os dados apresentados no gráfico 7 demonstram a relação de proximidade que os alunos constroem com seus pares. A interação com o outro, por meio da linguagem, possibilita ao indivíduo estabelecer diferentes relações sociais e, de acordo com Aguilera,

a atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro (AGUILERA, 2008, p.105).

Nessa perspectiva, percebemos a linguagem como parte da identidade dos grupos e, sendo a adolescência, conforme dito anteriormente, um período de busca por aceitação social, acreditamos que os resultados obtidos nessa resposta sejam um reflexo dessa necessidade de pertencimento a um grupo, pois, tanto na primeira, quanto na segunda aplicação do questionário, encontramos uma média superior a 50% dos alunos considerando como semelhante a língua utilizada pelo grupo de alunos da escola.

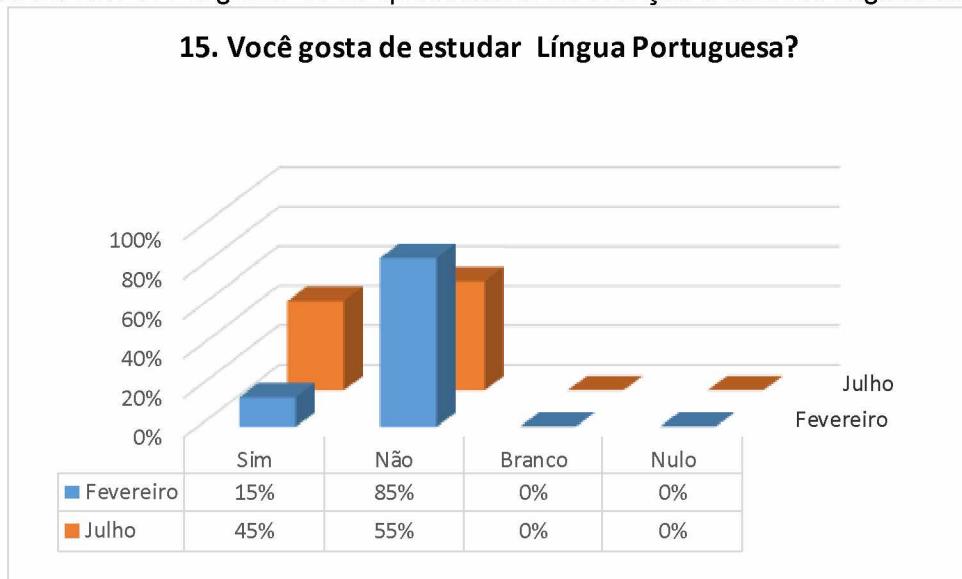
GRÁFICO 8: Pergunta 13 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



Os resultados obtidos nessa pergunta estão intrinsecamente relacionados às crenças que os alunos têm a respeito da língua que utilizam. Percebemos que em ambos os questionários, 80% dos alunos alegaram ter orgulho da maneira como falam, revelando que a linguagem por eles utilizada tem sido suficiente para dar conta das situações sociointerativas das quais participam. Contudo, é importante propiciar aos alunos (re)conhecer outras possibilidades de usos da língua, bem como as adequações necessárias ao espaço de utilização, faixa etária, interlocutor, assunto, contexto com maior ou menor grau de monitoramento. É de extrema relevância oferecer ao aluno condições de entender e enfrentar diferentes situações

em que as variedades linguísticas de menor prestígio não serão adequadas, dando a ele oportunidade de instrumentalizar-se para que possa participar, de maneira competente e eficaz, dessas diferentes situações, reforçando, também, a negação ao preconceito linguístico.

GRÁFICO 9: Pergunta 15 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



Percebemos que a aplicação do questionário em dois momentos distintos demonstrou uma elevação de 30% em relação aos alunos que gostam de estudar Língua Portuguesa. Apesar de reconhecermos que esse número ainda é pequeno, destacamos que houve uma mudança bastante significativa, principalmente ao relacionarmos esse resultado ao fato de nossa proposta de intervenção ter ocupado apenas dois bimestres letivos, somando-se, ainda, o fato de que os alunos que dela participaram trouxeram antigas crenças atreladas ao ensino-aprendizagem da língua (“a língua é difícil”, “estudá-la é chato”, estudar LP é estudar gramática”).

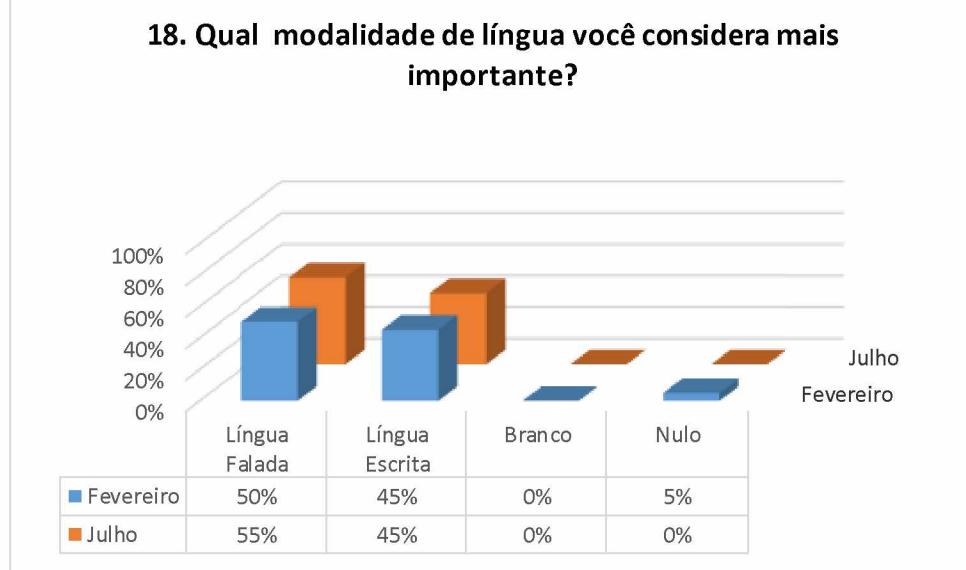
O resultado obtido demonstra que ainda há um longo caminho a ser percorrido no intuito de proporcionar aos alunos um convívio desafiador com a Língua Portuguesa, no propósito de estimulá-los e/ou provocá-los a “quererem aprender” ou sentirem prazer em descobrir especificidades da língua pois, muitas vezes, o sentimento negativo em relação ao ensino/aprendizagem da língua está relacionado às dificuldades demonstradas pelos alunos. Contudo, os resultados demonstram, também, que a proposta por nós apresentada/aplicada nesta dissertação, mostra-se como uma alternativa bastante positiva nesse processo.

Ainda sobre a análise do gráfico 9 (pergunta número 15 do questionário), pautamo-nos em Cyranka (2015) que chama a nossa atenção para o fato de o atual sistema educacional brasileiro estar manifestando sinais de decadência e, consequentemente, apontando para a necessidade de mudanças no ensino de língua materna, uma vez que é notório o crescente distanciamento entre as novas demandas impostas pelo mundo moderno, em contrapartida ao modelo tradicional escolar que ainda vigora, na maioria das vezes, em nosso país. O modelo tradicional, embasado em metodologias oriundas de concepções que enxergam a língua como um sistema estático, previsível e descontextualizado, contribui para fomentar, em grande parte dos alunos, um sentimento de “incompetência” em relação ao aprendizado de sua própria língua. Esse sentimento contribui para a resistência e o desinteresse dos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa, resultando na aversão que alguns deles demonstram em relação ao estudo da língua.

Reafirmamos, portanto, que o fato de termos conseguido, ao longo de apenas dois bimestres, uma elevação de 30% no número de alunos que gostam de estudar Língua Portuguesa, é um resultado que demonstra, também, que um ensino à luz da pedagogia culturalmente sensível pode contribuir positivamente para o trabalho com a língua.

GRÁFICO 10: Pergunta 18 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

18. Qual modalidade de língua você considera mais importante?



Analizando os dados do gráfico 10 (pergunta 18) podemos perceber um equilíbrio, sobretudo nos números apresentados na primeira aplicação do questionário. Pudemos constatar, também, que os alunos pesquisados possuem uma relação mais próxima com a língua falada. Durante as aulas de LP, muitos alunos disseram somente utilizar a língua escrita no ambiente escolar. As atividades relacionadas à escrita geralmente eram acompanhadas de muitas dúvidas e dificuldades na elaboração dos textos. Assim, consideramos que o resultado favorecendo a língua falada, seja reflexo dessa relação de dificuldade com a escrita. Percebemos, também, que, apesar do trabalho realizado ao longo dos dois bimestres, os alunos ainda tratam de forma dicotômica a fala e a escrita, considerando a fala como o lugar do erro e a escrita o lugar do acerto, do planejamento e da organização.

Assim como Marcuschi (1995, p.13), acreditamos que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Dessa forma, essas duas modalidades de uso da língua devem ser vistas como atividades interativas e complementares, em um quadro mais amplo no contexto das práticas de usos comunicativos, à luz de diferentes gêneros discursivos.

Ilustrando nossas observações, transcrevemos, a seguir, alguns comentários realizados pelos alunos no espaço destinado a essa resposta. Os três comentários correspondem a alunos que marcaram que a língua falada é mais importante que a língua escrita.

Figura 19: Resposta A'16.

<p>18. Qual modalidade de língua você considera mais importante?</p> <p><input type="checkbox"/> língua escrita <input checked="" type="checkbox"/> língua falada</p>	<p><i>Porque às vezes na escrita não dizemos o que na verdade queremos falar ou seja uma fala é melhor para falar o que queremos porque na escrita vemos dizermos tudo.</i></p>
<p>19. Qual modalidade língua é mais difícil?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> língua escrita <input type="checkbox"/> língua falada</p>	

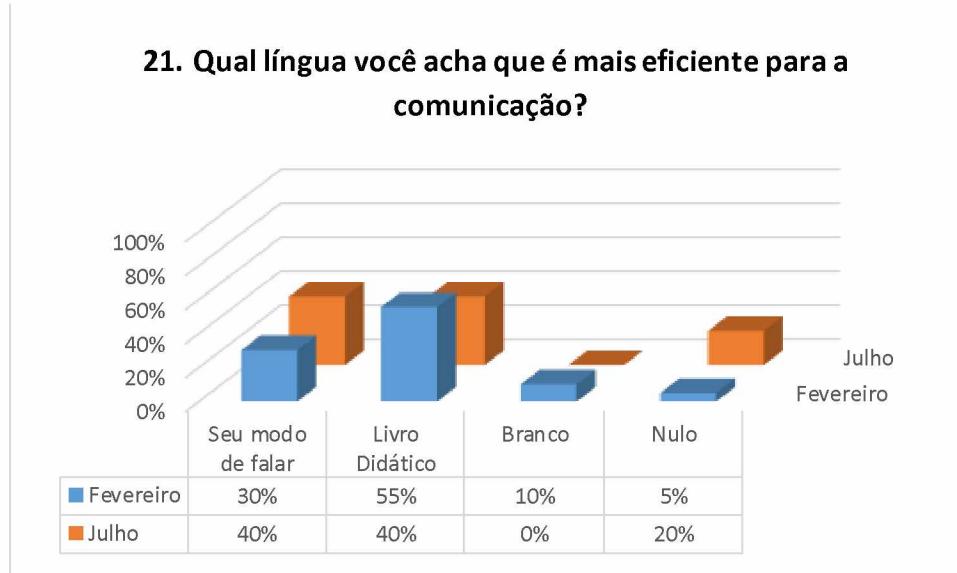
A11': "Se uma pessoa for falar para arrumar um emprego tem que falar corretamente".

A'3: "Nem todo mundo sabe escrever, mas sabe falar".

A'6: "Porque escrever muita gente escreve errado e falar a gente entende melhor".

No gráfico de número 11 "Qual língua você acha mais eficiente para a comunicação, observamos que os resultados da primeira aplicação trazem a maioria dos alunos considerando a variedade utilizada pelo livro mais eficiente. Entretanto, a segunda aplicação mostra um empate nas respostas dadas. Um dado bastante interessante foi o crescimento no número de alunos que considera a variedade utilizada pelo LD tão eficiente quanto a variedade utilizada pelo aluno. Esse resultado demonstra que os alunos reconhecem a necessidade de adequação da variedade linguística aos diferentes contextos de uso.

GRÁFICO 11: Pergunta 21 do questionário de crenças e atitudes linguísticas²⁵



²⁵ Nessa pergunta, a discussão estava atrelada a linguagem utilizada pelo aluno e pelo livro didático.

Transcrevemos a seguir algumas justificativas elaboradas pelos alunos no espaço destinado aos comentários para essa pergunta (justificativas referentes à segunda aplicação):

A18': "Porque as pessoas já estão acostumadas com o meu jeito de falar".

A2': "Porque o livro é cheio de regras e também depende da situação que a pessoa está".

O que marcamos como "nulos" corresponde às marcações nas duas respostas, entretanto, transcrevemos a seguir a justificativa dada por alunos que optaram pela marcação dupla, demonstrando que tal ação foi consciente:

A12': "As duas porque tem hora que tem que ser seu modo de língua e tem hora que tem que falar tudo certo".

A20': "Não tem uma resposta certa, porque as duas podem ser boas".

Conforme já salientado na análise dos gráficos correspondente às outras perguntas, as respostas dadas pelos alunos nos permitem perceber a necessidade da continuidade do trabalho com a língua, por meio de atividades que oportunizem à eles o contato com diferentes níveis de formalidade da língua, oferecendo-lhes os meios necessários para que ampliem sua competência comunicativa e possam fazer o uso da língua de maneira eficiente, em diferentes situações de uso.

GRÁFICO 12: Pergunta 24 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

24. Você fala do mesmo jeito com diferentes pessoas em diferentes situações?



Percebemos, por meio dos resultados apresentados na análise do gráfico 12, que os alunos estão gradativamente construindo uma consciência acerca da necessidade da adequação da variedade linguística ao contexto de uso. Tal assunto foi amplamente discutido ao longo dos dois bimestres de aplicação da proposta de intervenção e, percebemos, pelos dados obtidos, que tais discussões foram bastante positivas, tal como podemos constatar, observando as seguintes respostas transcritas dos questionários:

Resposta “Não”:

A2': “Por que com sua amiga você fala de um jeito mais aberto, se não é amigo você fala mais formal”.

A10': “Porque com pessoas mais íntimas eu falo mais errado e com outras pessoas falo certo. Depende da pessoa e do lugar”.

A'3: “Porque a pessoa que estamos comunicando pode não entender”.

A'1: “Porque por exemplo não podemos falar gírias para o prefeito”.

A'7: “Porque cada pessoa tem seu jeito de falar. Eu mesmo tenho meu modo. Depende da situação”.

Ressaltamos que, apesar de os alunos perceberem a necessidade de adequação das variedades linguísticas aos contextos de uso, percebemos que alguns ainda estão arraigados à noção de “certo” e “errado”. Todavia, acreditamos que a continuidade do trabalho à luz da pedagogia da variação linguística irá ajudá-los a sanar tais equívocos.

GRÁFICO 13: Pergunta 25 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



Ao analisarmos os resultados referentes à pergunta 25, percebemos que uma parcela significativa dos alunos reconhece a necessidade de adequação da variedade linguística aos diferentes contextos, visto que na primeira aplicação, 50% dos alunos responderam não escrever da mesma maneira em diferentes situações. A análise também mostrou que o número de alunos que percebe essa necessidade de adequação aumentou em 15% na segunda aplicação, demonstrando uma resposta positiva à proposta aplicada nessa turma, a qual visa a ampliação da competência comunicativa dos alunos. No espaço destinado aos comentários, alguns alunos justificaram as repostas dadas a essa pergunta, das quais selecionamos alguns exemplos:

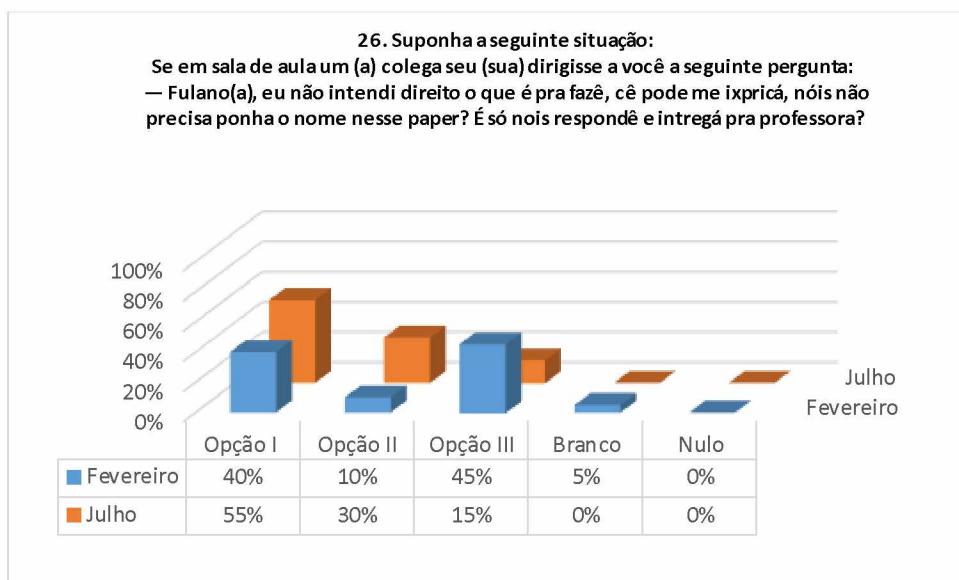
A18': “Lógico que não! Para algumas pessoas a gente tem que escrever melhor”.

A7': “Depende das pessoas que eu falo”.

A explicação “Depende das pessoas com quem falo” foi bastante recorrente nos comentários relacionados à resposta, evidenciando que os alunos conseguem, mesmo que instintivamente, analisar a situação comunicativa e adaptar a variedade linguística que farão uso. Uma consideração bastante importante a ser feita em relação a essa pergunta é o fato de alguns alunos terem relatado que somente utilizam textos escritos no ambiente escolar, demonstrando, dessa forma, a importância de

oferecermos a eles oportunidades de produzirem textos, orais e escritos, evidenciando diferentes usos da língua.

GRÁFICO 14: Pergunta 26 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



Possibilidades de respostas à pergunta 26:

Opção I - Responderia naturalmente.

Opção II - Demonstraría estranhamento diante do modo de falar dessa pessoa, mas responderia.

Opção III - Estranharia o modo de falar dessa pessoa e tentaria corrigi-la, ao invés de responder à sua pergunta.

Percebemos, pelos dados compilados nessa pergunta, que houve um ligeiro aumento no número de alunos que responderia a pergunta naturalmente, sem demonstrar nenhum preconceito em relação à fala reproduzida no enunciado da pergunta, já que, na primeira aplicação do questionário, tivemos 40% dos alunos afirmando que responderiam naturalmente e, no segundo, esse número cresceu para 55%. Outro dado que julgamos muito importante relaciona-se à considerável redução de alunos que marcaram a opção 3. Acreditamos que essa redução esteja relacionada ao trabalho que desenvolvemos para combater o preconceito linguístico, uma vez que, em diferentes momentos ao longo de nossa proposta de intervenção, abrimos espaço para discutirmos com os alunos sobre o fato de que todas as variedades linguísticas são legítimas e devem ser respeitadas.

Percebemos nos comentários posteriores à aplicação do questionário que os alunos sentiram dificuldade em se posicionar diante da questão proposta. Muitos

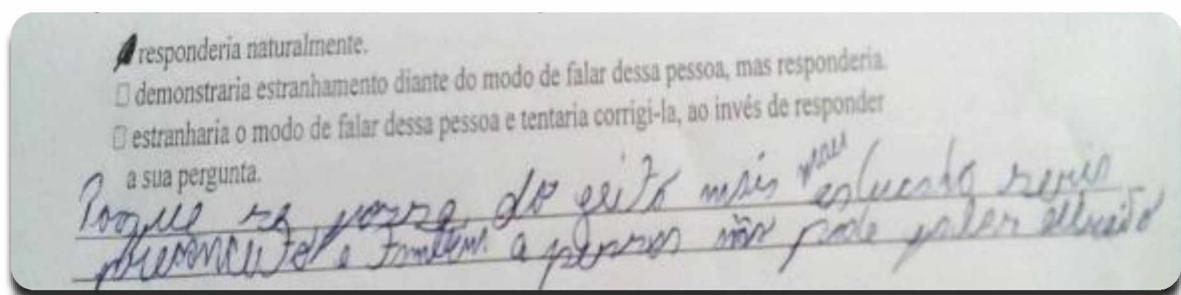
disseram não saber o que fazer diante de uma situação como a apresentada, pois reconheceram que essa variedade linguística é muito próxima daquela que utilizam.

O estranhamento maior foi diante das palavras “expricá”, “paper” e “ponhá”. Para eles, a troca do “l” por “r” é mais significativa que outros desvios percebidos na fala do enunciado e a palavra “ponhá” era desconhecida por um grande número de alunos. Muitos alunos destacaram palavras como: “nóis”, “cê”, “intregá”, reconhecendo-as como pertencentes à variedade linguística que utilizam.

Outro dado importante foi o fato de alegarem que tais usos são mais comuns à linguagem oral. Entendemos que, nesse caso, os alunos não trataram fala e escrita de forma dicotômica, fato esse constatado na análise do gráfico 12, correspondente à pergunta de número 24. O que verificamos nesse, caso específico, foi o fato de os alunos perceberem que a relação entre oralidade e escrita é extremamente estreita, o que faz com que, muitas vezes, o falante transporte para a escrita as variações que de fato acontecem no sistema fonológico da língua.

Transcrevemos, a seguir, comentários feitos pelos alunos para essa questão.
Comentários correspondente à opção I:

Figura 20- Resposta A'17



A7': “Porque é o jeito da pessoa falar. Eu não corrigia eu erro também”.

A'1: “Se eu conseguir entender, não vou falar nada”.

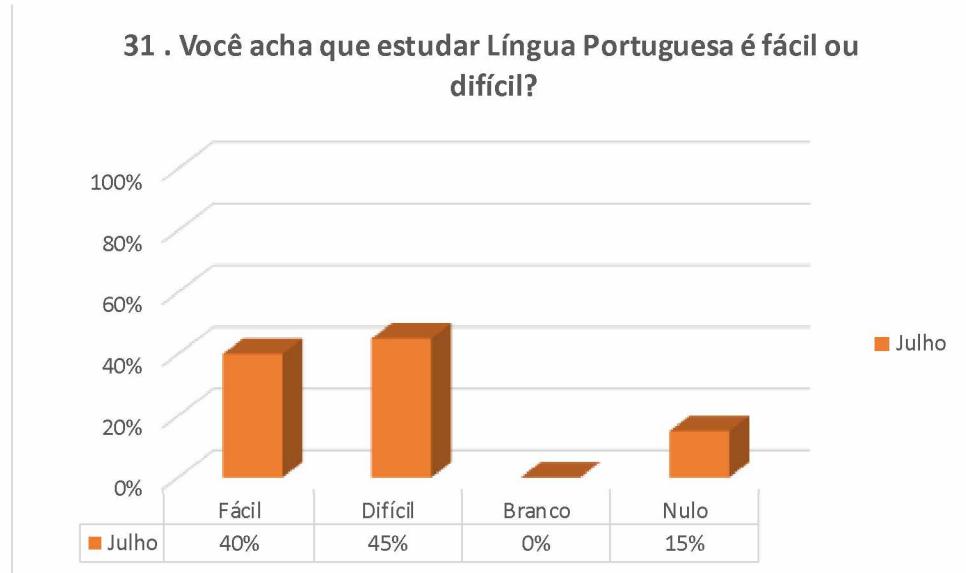
Comentários correspondente à opção II:

A'20: “Mesmo se achar estranho vou responder”.

A'13: “Eu poderia não ter entendido tudo mas responderia”.

Não houve comentários quanto à opção 3.

GRÁFICO 15: Pergunta 31 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



O gráfico correspondente à pergunta 31 demonstra que grande parte dos alunos acha o estudo da LP difícil. Dentre as justificativas que recolhemos nos questionários, destacamos as seguintes:

Figura 21 – Resposta A'17

31. Você acha que estudar Língua Portuguesa é fácil ou difícil?

fácil difícil

Porque depende de vez que jogamos e assim fica mais fácil

A'2: "Depende, porque tem vez que jogamos e assim fica mais fácil".

Difícil:

A'18: "Difícil porque nem tudo eu entendo".

A'11: "Por causa das regras".

A'13: "Porque eu sou ruim para aprender".

As duas opções:

A'1: "É mais ou menos porque algumas coisas comprehendo melhor".

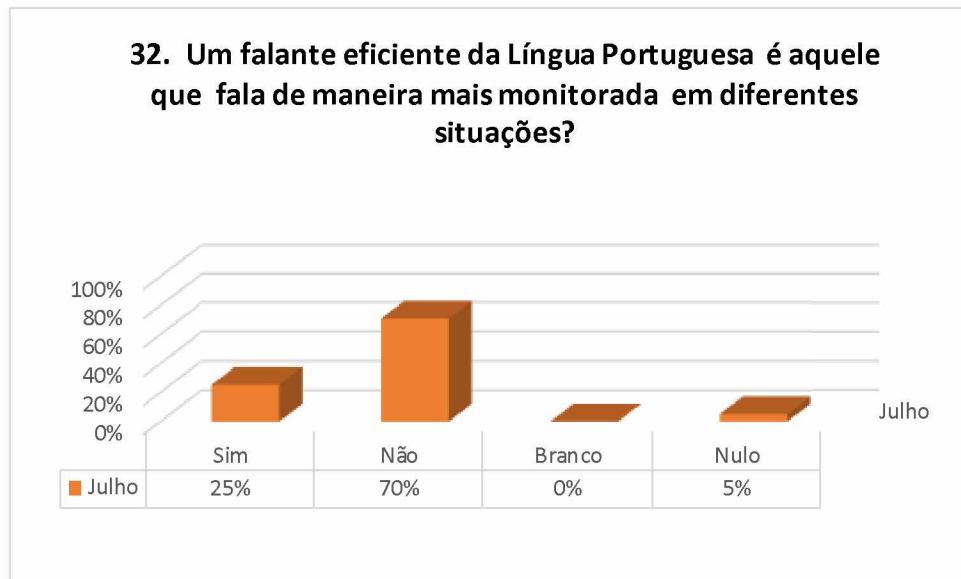
A'19: "É difícil e fácil depende da atividade".

Ao longo das discussões promovidas na sala foi possível verificar que os alunos associaram o estudo da língua à aprendizagem das regras gramaticais, a partir da perspectiva de certo ou errado, não percebendo a relação intrínseca entre a língua e a identidade, a cultura, a história do indivíduo, uma vez que é por meio dela que o homem estabelece as relações sociais. Reconhecemos que o fato de 45% dos alunos acharem difícil estudar a Língua Portuguesa demonstra que os dois bimestres de aplicação da proposta de intervenção não foram suficientes para promover uma mudança nessa crença. Dessa forma, acreditamos que a continuidade desse trabalho se faz necessária.

Acreditamos ser de grande valia, também, realizarmos uma comparação entre três perguntas feitas no questionário: pergunta 15 - Você gosta de estudar Língua Portuguesa?; pergunta 22 - Você acha importante estudar Língua Portuguesa?; Pergunta 31 - Você acha que estudar Língua Portuguesa é fácil ou difícil?; Percebemos que os resultados relacionados a essas três perguntas demonstram que os alunos, mesmo achando que é difícil e/ou não gostando de estudar Língua Portuguesa percebem a necessidade de estudar a língua. Ao compararmos as questões de números 15 e 22, que apareceram nas duas aplicações do questionário, constatamos que elas apresentaram um aumento significativo nos números. No que se refere a questão 22, 100% dos alunos disseram achar importante estudar a Língua Portuguesa.

Dessa maneira, acreditamos que nosso trabalho cumpriu com o objetivo de contribuir com a construção de crenças e atitudes linguísticas positivas nos alunos, a partir da substituição de uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa por uma abordagem sociolinguística.

GRÁFICO 16: Pergunta 32 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



A análise do gráfico demonstra que a maioria dos alunos reconhece a necessidade da adequação da língua à situação de interlocução, conforme podemos comprovar nos seguintes comentários dos alunos:

Resposta “não”:

A'13: “Porque ele está falando com pessoas diferentes em conversas diferentes”.

A'7: “Dependendo da pessoa que fala”.

A'1: “Porque não precisamos ficar falando formal com todos porque alguns não entendem”.

A'15: “Depende da situação”.

Resposta “sim”:

A'18: “Sim, para ajudar as pessoas que não falam direito a falar bem”.

Dessa forma, podemos concluir que apesar de 25% dos alunos alegaram que um falante eficiente utiliza uma variedade linguística mais formal em todas as situações de comunicação. Percebemos que a grande maioria, 70%, discorda desse posicionamento, possibilitando-nos inferir que, para esses alunos, a necessidade de transitar por diferentes variedades linguísticas, das menos formais às mais formais, nas diversas situações de comunicação das quais o indivíduo faz parte, é ser realmente um “poliglota” da língua. Corroborando com isso, Travaglia (2011) afirma que

alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para uso em um texto em uma situação pode não o ser em outra situação (TRAVAGLIA, 2011 , p.24).

Assim, para que possamos contribuir efetivamente com o desenvolvimento da competência comunicativa de nossos alunos, precisamos oferecer a eles oportunidade de utilizarem a língua em situações diversas. A esse respeito, Geraldi (1984, p.42) ressalta que a língua “só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. Dessa forma, só é possível propiciar aos alunos a instrumentalização para as diferentes situações comunicativas das quais farão parte, se lhes for oferecido o contato com situações reais (ou mais próximas) dos usos cotidianos da língua.

5.3 Análise geral dos resultados

Uma análise geral dos resultados obtidos nos gráficos se torna necessária, pois objetivamos avaliar a progressão dos alunos após as atividades realizadas na proposta de intervenção. Dessa forma, algumas ponderações se fazem necessárias:

i) Conforme dissemos anteriormente, no intuito de não interferir nas respostas dos alunos, não realizamos nenhum tipo de leitura e/ou esclarecimento durante a aplicação dos questionários. Antes de entregarmos os formulários com as perguntas, orientamos os alunos quanto à necessidade de que eles respondessem às perguntas sozinhos e com bastante sinceridade. Nesse sentido, dissemos a eles que, em caso de dúvida e/ou não saberem que resposta marcar, eles poderiam deixar a pergunta

em branco, marcar as duas alternativas ou ainda justificar a resposta escolhida no espaço destinado aos comentários. Apesar de tais orientações, durante a primeira aplicação questionário, duas dúvidas surgiram e decidimos, naquele momento, respondê-las, por acreditarmos que tal esclarecimento não comprometeria a sinceridade das respostas dos alunos. Assim, esclarecemos para os alunos, de maneira bastante simplificada, o significado de gramática e livro didático;

ii) Observamos, na primeira aplicação do questionário, um número reduzido de comentários no espaço reservado após as alternativas de resposta; somente 07 (sete) alunos comentaram, sendo que, desse número, cinco somente repetiram a pergunta feita ou realizaram comentários desconexos. O número de anotações observadas nas respostas à segunda aplicação do questionário subiu significativamente: somente um aluno não fez nenhum comentário e dois alunos fizeram comentários baseando-se apenas na pergunta. Os demais, realizaram comentários bastante pertinentes. Acreditamos que essa mudança de postura foi bastante significativa para nossa análise, pois nos possibilitou perceber que os alunos demonstraram um maior interesse na segunda aplicação do questionário e, segundo seus próprios depoimentos, sentiram mais segurança para escrever suas opiniões, pois conseguiram compreender melhor as perguntas. Percebemos esse amadurecimento confrontando as respostas, como ilustramos a seguir²⁶.

Pergunta 19 – Qual modalidade da língua é mais difícil?

A resposta a essa pergunta na segunda aplicação do questionário foi de 100% “língua escrita”. Após verificarmos tal resultado, perguntamos aos alunos se a fala não exigia, assim como a escrita, uma adequação ao contexto de uso e obtivemos, como resposta, dentre outras,

A’ 11: “Temos que preocupar com a adequação e com escrever certo”.

A’12: “Se escrever uma palavra errada pode mudar tudo, tipo acentuar pode mudar o significado”.

A’20: “É mesmo se trocar as letras também pode mudar”.

²⁶ Comentários retirados dos questionários, anotações de campo feitas pela professora-pesquisadora e anotações diárias feitas pelos alunos.

A'15: "Professora eu só escrevo na escola e é muito difícil²⁷. Acho mais fácil falar dá pra corrigir mais fácil se errar".

Verificamos nesses depoimentos que as dificuldades elencadas pelos alunos estão atreladas às regras de ortografia. Percebemos, entretanto, que eles reconhecem a necessidade de adequação aos contextos de usos tanto da fala quanto escrita.

Pergunta 22 - Você acha importante estudar Língua Portuguesa?

Essa pergunta também obteve 100% dos alunos marcando "sim", demonstrando que os alunos reconhecem a importância de estudar a língua. Em conformidade com os seguintes comentários:

A'15: "Eu acho importante estudar e é uma matéria muito boa".

A'19: "É importante aprender a usar a nossa língua".

A'1: "Porque estudar nos ajuda no futuro por exemplo quando formos fazer uma redação na universidade".

A'9: "Para aprender a utilizar corretamente nossa língua. Aprender a falar e escrever".

A'11: "É importante para saber falar em uma entrevista de emprego".

Esses comentários nos permitem inferir que muitos alunos parecem partilhar da crença de que a variedade por eles utilizada é suficiente para dar conta das situações de interação das quais participam. Entretanto, é notório o fato de esses mesmos alunos começarem a perceber a necessidade de ampliar sua competência comunicativa. Cabe chamar a atenção, também, para o fato de que, apesar de valorizarem o estudo da língua, para muitos desses alunos, há um consenso de que o uso das variedades mais formais é algo posterior, vinculado ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho, atrelando os usos mais formais à ampliação das oportunidades de ascensão social. Assim, é imprescindível discutirmos com eles que

²⁷ Muitos alunos que participaram da pesquisa disseram que não possuem celular e/ou computador.

o fato de ampliar a competência comunicativa é muito importante, sendo, também, um direito do aluno, embora essa não seja garantia de ascensão social.

As questões de números 27 e 28 (ver apêndice B; C) tiveram suas respostas atreladas à nota. Alguns alunos disseram que, apesar de sentirem vontade de ajudar o colega com dificuldade, não o fariam por sentirem receio de serem penalizados na nota:

A'1: "Não, eu iria tirar nota ruim".

A'10: "Não, porque eu ficaria com medo de tirar zero".

A'17: "Porque minha nota vai sair ruim".

Os gráficos correspondentes às questões de números 33, 34, 35 e 36 demonstraram que os alunos realizam o uso da língua de forma menos monitorada com pessoas com quem possuem maior intimidade e, com pessoas com as quais têm menor intimidade, imprimem maior grau de monitoramento ao uso da língua.

iii) Um dado que julgamos importante destacar é a mudança verificada na atitude dos alunos, comparando as respostas e comentários feitos por eles em diferentes momentos ao longo dos dois bimestres de aplicação da proposta:

A11: "Eu não sei escrever".

A'11: "Eu tento escrever mais formal".

A17: "O jeito de falar de analfabeto".

A'17: "Ele sentiu mais à vontade e falou menos formal".

A20: "Português é chato".

A'20: "Horário bom passa rápido".

iv) Outro ponto que queremos destacar é o fato de, aos poucos, os alunos começarem a incluir, em seu vocabulário ativo, termos como: "linguagem formal", "linguagem monitorada", "variação linguística", "variedades", entre outros. Tais conceitos foram amplamente utilizados ao longo dos dois bimestres. Assim, essa incorporação gradativa era esperada.

Após as análise realizadas, constatamos que conseguimos atingir os objetivos que elencamos para esse trabalho, uma vez que, conforme as análises dos gráficos comprovaram, os alunos que participaram da proposta de intervenção demonstraram compreender a variação linguística, demonstrando entender, também, a necessidade

de adequação das variedades linguísticas aos diferentes contextos de uso. Assim, dedicaremos a próxima seção às considerações finais dessa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema dessa pesquisa, conforme já apresentado, surgiu da preocupação profissional que permeia o ambiente escolar quando o assunto é a abordagem do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, destacamos dois pontos que consideramos principais para o nosso estudo: a consideração (ou desconsideração?) da diversidade social, cultural e linguística que caracteriza a realidade nacional e, ainda, quais são as crenças e atitudes linguísticas trazidas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua materna. Nosso estudo foi embasado em diferentes pesquisas (SANTOS, 1996; BORTONI-RICARDO, 2005; BARCELOS e ABRAHÃO, 2006 ; CYRANKA, 2007; 2015; SOARES 2014, FARACO 2008; 2015, entre outros) que apontam para uma baixa autoestima linguística oriunda de um ensino tradicionalista de língua, pautado na norma padrão, tida como forma única e correta de uso da língua, desconsiderando, dessa forma, a variabilidade da língua.

Motivados por essa ansiedade, desenvolvemos um questionário de crenças e atitudes linguísticas para ser aplicado nos primeiros dias do ano letivo de 2016, pois, assim, antes de um contato maior com os alunos, não influenciaríamos nas respostas dadas e poderíamos, dessa forma, além de conhecer as crenças dos alunos, obter um direcionamento para as atividades que deveriam ser desenvolvidas ao longo dos dois bimestres letivos, considerando, para tanto, as especificidades observadas na turma.

Para alicerçarmos nossa pesquisa, no que diz respeito às orientações legais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, mais especificamente aos conteúdos de língua e linguagem, observando, especialmente, as orientações referentes à diversidade linguística, realizamos uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/ 1998), das Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa de Uberlândia-MG (2011) e do Programa Nacional do Livro Didático (2014/2016).

Essa revisão documental nos deu o suporte necessário para realizarmos a revisão teórica e, também, norteou as reflexões sobre o papel da escola no processo de ensino/aprendizagem de língua materna . Nessa revisão, fizemos uma análise dos referenciais extraídos da literatura da Sociolinguística Educacional e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Também analisamos as concepções de língua e linguagem e os tipos de ensino de Língua Portuguesa no Brasil e tecemos considerações acerca do ensino de gramática e análise linguística. Nossa fundamentação foi embasada, principalmente, na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), em fundamentos da pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008; 2015; BAGNO, 2007; 2011), bem como nos conceitos atrelados a crenças e atitudes linguísticas (CYRANKA, 2007; 2014, BORTONI-RICARDO, 2005; BARCELOS, 2004; LIMA, 2005; ANTUNES, 2009; LAMBERT, 1966).

Finalizamos a seção referente à revisão teórica com a análise do livro didático adotado na escola em que a pesquisa foi realizada, a fim de responder às questões de pesquisa propostas em nosso estudo (Qual é, de fato, a concepção de Língua Portuguesa e o tipo de ensino difundido pelo livro didático adotado?; A abordagem feita pelo livro didático do Ensino Fundamental, no que concerne à variação linguística, é feita de que modo? Pontualmente, por meio de um capítulo do livro que aborda alguns aspectos variáveis da língua, ou frequentemente, abordando o uso normativo em interface com a diversidade linguística do Português Brasileiro?; A abordagem do ensino de Língua Portuguesa pelo livro didático em questão contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e, consequentemente, para sua alta autoestima enquanto falante do Português?). Para realizar a análise, apoiamo-nos em alguns estudos sobre o livro didático (BAGNO, 2007; COELHO, 2007; MANINI, 2009; RODRIGUES, 2010).

Nesse seguimento, partimos da hipótese de pesquisa de que apesar de os documentos oficiais - PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998), DCM de Uberlândia-MG (2011), PNLD (2014;2016) - apontarem para um ensino que respeite a diversidade sociocultural do país e que contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos da sociedade na qual estão inseridos, a abordagem de ensino de Língua Portuguesa que pode ser observada em diferentes livros didáticos está muito distante de todas essas orientações, sobretudo no que concerne à variação linguística, uma vez que esta é abordada de modo superficial e/ou insuficiente, corroborando para a baixa autoestima do alunado.

Pudemos perceber em nossa análise que o livro do 6º ano da coleção "Singular & Plural", de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), vai ao encontro das orientações constantes nos documentos legais que direcionam o ensino de língua materna no Brasil, uma vez que reconhece, respeita e valoriza a variabilidade da língua. As autoras, conforme discutimos na seção destinada à análise do livro, são coerentes quanto à proposta que apresentam nos pressupostos teóricos e à abordagem utilizada no tratamento dado à variação linguística, tanto no que diz respeito às nomenclaturas utilizadas, quanto às atividades sugeridas, oferecendo ao professor diferentes oportunidades de implementar importantes discussões acerca da Língua Portuguesa e da diversidade de sua composição.

As unidades são bem estruturadas, apresentando uma grande diversidade de gêneros discursivos, exemplificando diversas situações de usos da língua, dos menos formais aos mais formais. Também percebemos, em nossa análise, que as questões atreladas à variação linguística são retomadas em diferentes momentos ao longo do livro, possibilitando ao aluno construir, gradativamente, seus conhecimentos sobre as especificidades da língua e, consequentemente, ampliar sua competência comunicativa. No que diz respeito à análise linguística, o livro, na maioria das vezes, não se atem a nomenclaturas e definições, mas, a partir de atividades reflexivas, conduz o aluno à reflexão e à construção de seus conhecimentos acerca da língua.

Há que se destacar, entretanto, que, apesar de a maioria das atividades propiciarem aos alunos condições para refletirem sobre a língua, partindo de textos diversificados, percebemos que essas, quase em sua totalidade, aparecem desvinculadas da produção de textos, atividades que se restringe ao caderno 1: Leitura e Produção. Pudemos verificar que, embora em número reduzido, o livro apresenta atividades que têm por finalidade apenas a identificação ou reconhecimento de aspectos da língua. Todavia, acreditamos que a presença de tais atividades no livro não impedem que o professor realize um trabalho reflexivo, promovendo outras atividades que possam ser significativas para o desenvolvimento das habilidades do aluno.

A partir da análise do livro didático, dos resultados obtidos na primeira aplicação do questionário respondido pelos alunos e da avaliação diagnóstica (parte integrante das atividades propostas pela equipe pedagógica da escola), elaboramos um caderno de atividades para ser utilizado, pela professora-pesquisadora, como material complementar às estratégias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Dessa

forma, escolhemos para compor o caderno, os conteúdos costumeiramente trabalhados no primeiro semestre do 6º ano do Ensino Fundamental, respeitando, evidentemente, a organização do planejamento de Língua Portuguesa construído em consonância com o PPP da escola em que ocorreu a aplicação de nossa proposta de intervenção.

Analisando os resultados obtidos após as atividades de intervenção aplicadas, bem como as respostas colhidas nos questionários de crenças e atitudes linguísticas, pudemos traçar algumas considerações acerca do trabalho realizado, relacionando esses resultados ao objetivo principal elencado para este trabalho (avaliar as possíveis mudanças que poderiam ser geradas nas crenças e atitudes linguísticas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia-MG, a partir da substituição de uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa por uma abordagem sociolinguística, respaldada pela aplicação de um caderno de atividades complementares, elaborado e aplicado pela professora-pesquisadora).

Em nossa análise, consideramos a ampliação da competência comunicativa dos alunos e, evidentemente, a adoção de posturas positivas em relação ao ensino-aprendizagem e aos usos da Língua Portuguesa, após os dois bimestres de aplicação da proposta de intervenção, sobretudo, com a mudança de abordagem da professora, a qual se propôs a adotar uma postura sociolinguística, com vistas à implementação de uma pedagogia culturalmente sensível.

No que diz respeito à primeira aplicação do questionário, contamos com a participação de todos os alunos presentes no dia. Torna-se extremamente importante esclarecer que, seguindo as orientações do CEP, somente os alunos que tivessem assinado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e fossem autorizados por seus responsáveis, poderiam participar de nossa pesquisa.

A análise dos questionários nos possibilitou, também, buscar respostas para a seguinte questão de pesquisa: quais são as crenças e atitudes (com)partilhadas pelos alunos pesquisados, enquanto usuários da Língua Portuguesa? A primeira aplicação do questionário nos permitiu constatar que grande parte dos alunos possui fortes crenças oriundas de um ensino de Língua Portuguesa orientado pela gramática normativa, o qual desconsidera vários usos da língua, por embasar-se na “doutrina do erro”. Muitos deles disseram considerar a Língua Portuguesa difícil, principalmente quando se trata da modalidade escrita, fazendo-nos perceber as crenças negativas que nutriam, além do equivocado tratamento dicotômico dado à língua, pois, em

diferentes questões, foi possível perceber que os alunos atrelavam o uso da modalidade escrita aos usos mais formais e a modalidade oral, aos usos menos formais.

Percebemos, também, que um número reduzido de alunos realizou comentários no espaço reservado após as opções de respostas e os que o fizeram foi de maneira evasiva ou desordenada. Esse comportamento reforçou nossa hipótese de que os alunos sentiam-se (e/ou sentem-se) inseguros diante dos usos da língua que fugiam (e/ou fogem) àqueles em que estavam (e/ou estão) costumeiramente inseridos. Nesse contexto, acreditamos que nosso caderno de atividades complementares tenha sido de grande valia, pois foi elaborado tendo como um dos principais objetivos, contribuir para elevar a autoestima dos alunos, por meio de atividades que proporcionassem a eles sentirem-se competentes usuários da Língua Portuguesa. Inicialmente, nossa proposta de intervenção contava apenas com as anotações de campo feitas pela professora-pesquisadora. Entretanto, percebemos que muitos comentários dos alunos poderiam se perder, visto que eles demonstravam grandes dificuldades para respeitar os turnos de fala e, também, por nossa proposta envolver atividades bastante dinâmicas, inviabilizando, em muitos momentos, que parássemos para realizar as anotações necessárias. Assim, no intuito de obtermos uma maior fonte de dados para análise, instruímos os alunos que realizassem anotações diárias de seus comentários e nos entregassem no final de cada horário. Inicialmente, poucos alunos entregaram as anotações e, mesmo assim, de maneira bastante superficial. Porém, aos poucos, os alunos começaram a participar das aulas de maneira mais efetiva e, consequentemente, as anotações também se tonaram mais completas. Dessa forma, além das anotações de campo feitas pela professora-pesquisadora, pudemos contar com os comentários feitos nos questionários e com as anotações feitas pelos próprios alunos.

Essa mudança de postura em relação às anotações diárias foi observada, também, na participação dos alunos nas aulas. Em um primeiro momento, percebemos que alguns alunos resistiam em participar efetivamente. Todavia, essa postura foi se alterando à medida que as aulas foram se desenvolvendo. Cabe ressaltar que, nas primeiras aulas em que realizamos propostas de debates e reflexões sobre a língua, alguns alunos questionaram sobre não estarmos escrevendo, pois, de acordo com eles, não tinham o hábito de realizar atividades orais.

Outra observação que julgamos ser bastante relevante foi o fato de os alunos, ao longo da aplicação das atividades, demonstrarem compreender a variação linguística, bem como a necessidade de adequação da língua aos diferentes contextos de usos. Tal constatação comprovou nossa hipótese de que as possíveis crenças e atitudes negativas que os alunos trazem em relação à sua capacidade de uso da língua - por vezes, reforçada pela escola ao assumir uma perspectiva tradicionalista de ensino - provocam uma baixa autoestima linguística no falante, contribuindo para que este fomente uma apatia pelo estudo da Língua Portuguesa e, consequentemente, comprometa o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Avaliamos que o fato de reconhecermos e valorizarmos as variedades trazidas pelos alunos, bem como o fato de discutirmos com eles acerca da necessidade de adequação da língua aos diferentes contextos de usos, partindo de usos cotidianos dos próprios alunos, foi extremamente positivo, pois possibilitou a eles que se reconhecessem enquanto falantes das variedades linguísticas estudadas durante as aulas e refletissem sobre as diferentes possibilidades de usos da língua, bem como a valoração atribuída a esses diferentes usos.

Constatamos, também, que, apesar de o alunos, gradativamente, reconhecerem e valorizarem o estudo da língua, muitos partilhavam da crença de que os usos das variedades mais formais relacionavam-se a situações futuras, vinculadas ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho, sendo a variedade utilizada por eles considerada suficiente para dar conta das situações de interação das quais participavam. Cabe chamar a atenção, mais uma vez, para a associação feita, muitas vezes, entre a capacidade de utilização das variedades mais formais e a ampliação das oportunidades de ascensão social. Assim, percebemos a importância de discutirmos com os alunos sobre a importância da ampliação da competência comunicativa, embora essa não seja garantia de ascensão social.

Durante a realização das atividades, foram necessárias várias retomadas para tratar do preconceito linguístico e da adequação da linguagem aos diferentes contextos de usos, comprovando nossa hipótese de que um dos maiores problemas de se ter um único capítulo no LD relacionado ao estudo da variação linguística é a falta de espaço para a reflexão, o que compromete o processo de apropriação dos conhecimentos necessários para que o aluno possa compreender a variação linguística e realizar, de maneira eficiente, tal adequação.

Acreditamos ser de grande importância destacar, também, um ponto que limitou nossa pesquisa: a falta de tempo que tivemos entre a aplicação dos questionários. Foi preciso reconhecermos, em nossa avaliação, que os alunos participantes da pesquisa trouxeram, conforme dados colhidos na primeira aplicação do questionário, crenças negativas em relação à própria capacidade de uso da língua, sendo tais crenças construídas ao longo de sua vida escolar. Dessa forma, embora tenhamos observado uma mudança positiva nas crenças dos alunos, comprovada por meio da análise da segunda aplicação do questionário de crenças e atitudes linguísticas, percebemos que os dois bimestres de um ensino sociolinguístico, não foram suficientes para descontruir determinadas crenças. Contudo, cabe destacar que nossa pesquisa foi realizada no âmbito do Profletras, o qual prevê o término de todas as atividades relacionadas ao mestrado em um período de 24 meses. Sendo assim, tivemos que adaptar nossa proposta de intervenção, reduzindo-a para dois bimestres, a fim de cumprirmos com todas as exigências previstas para a conclusão do mestrado.

Entretanto, acreditamos que a ampliação de nossa proposta para um ano letivo, proporcionando aos alunos um trabalho com a Língua Portuguesa por meio de um viés sociolinguístico (conforme anteriormente descrito), com vistas à implementação de uma pedagogia culturalmente sensível, seria bastante positivo. Tal intervenção se daria nos moldes da proposta que aplicamos, ou seja, por meio da adaptação e/ou complementação de todos os conteúdos previstos para o 6º ano do Ensino Fundamental, mudança de abordagem do(a) professor(a) e a segunda aplicação do questionário de crenças e atitudes linguísticas no final do 4º bimestre letivo. Dessa forma, ampliaríamos largamente o espaço para debate e reflexão sobre a língua e, consequentemente, os resultados positivos que acreditamos ter alcançado com nossa proposta.

Reconhecemos que ainda temos um longo caminho a percorrer e muito ainda há a ser feito no âmbito escolar para que possamos, de fato, trilhar um caminho em direção a um ensino de língua significativo, ou seja, que contribua efetivamente para o desenvolvimento da competência comunicativa de nossos alunos, bem como para a erradicação do preconceito linguístico e, consequentemente, das crenças e atitudes negativas em relação à língua materna. Constatamos, por intermédio de nossa pesquisa, que apesar das muitas teorias que circulam nos meios acadêmicos sobre a importância de se (re)conhecer a heterogeneidade da língua, a realidade da

metodologia realizada em sala de aula, salvo as devidas exceções, ainda está distante desse ideal.

Nesse sentido, defendemos ser necessário substituir o ensino de gramática tradicional, pautado na “doutrina do erro”, sustentado por crenças obsoletas e inadequadas a respeito do que é língua e linguagem e baseado em atividades de metalinguagem que têm como fim, um fim em si mesmas, por um ensino produtivo, pautado em atividades que propiciem aos alunos refletirem sobre os usos diferentes da língua e da linguagem, atentos às questões de diversidade social, cultural e linguística que compõe o Português Brasileiro.

Assim, acreditamos que, com a aplicação de nossa proposta tenhamos contribuído não só com os alunos que dela fizeram parte, nesse primeiro momento da pesquisa, mas também com tantos outros, após a conclusão dessa dissertação e de sua consequente publicação. Corroborando com a afirmação de Cyranka (2015, p.33), “ao que parece, os tempos da sociolinguística educacional são chegados”. Esperamos que com ela cheguem os espaços para as fecundas reflexões sobre a língua e a legitimação de todas as variedades linguísticas, bem como o cumprimento do principal objetivo da escola: ampliar a competência comunicativa do alunos, instrumentalizando-os para que possam transitar de forma segura e eficaz por diferentes situações de interação social.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. A. **Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras.** Estudos Linguísticos, v. 37, n. 2, 2008, p. 105-112.
- ALCOFORADO FILHO, H. G. **Aos que virão.** Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/hardy-guedes/obra>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Ensino e Interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, D. L. de. **O que é (como faz) sequência didática?** Entrepalavras, Fortaleza, v. 3, ano 3, n. 1, jan./jul. 2013, p. 322-334.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; MAGNÉ, G.; STUBBS, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-84.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, M. **Norma linguística, hibridismo & tradução.** Traduzires, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2012.
- BANDEIRA, G.M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.
- BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- BARBOSA, M. A. **Da constituição e transmissão do saber lexical: um modelo linguístico pedagógico.** Revista Brasileira de Linguística. São Paulo, v. 7, 1984
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, No. 1, 2004.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Bortoni-Ricardo, S. M; SOUZA, M. A. F. de. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5 ano.** São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Problemas e tendências no trabalho educacional com a língua portuguesa considerando sua condição de língua majoritária no Brasil.** Artigo apresentado no Congresso de Língua Portuguesa: Brasília-DF, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhados de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; Rocha, M. do R.. O ensino de Português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. MEC Lei nº. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 2.

BRASIL, Ministério de Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 201408: Língua Portuguesa /** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 20141, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O livro didático na história da educação brasileira.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php>. Acesso em: 08 maio, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital do PNLD 2017 - FNDE.** Portal MEC. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 10/05/2016.

- CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2014.
- CITELLI, A. O. **O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento.** In: MARTINS, M. H. Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991.
- COAN, M.; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@gem**, v. 4, n. 2, p. 173-194, 2011.
- COELHO, P. **O tratamento da variação linguística no livro didático.** Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- COELHO, I. L.; GORSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. de; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.
- CUNHA, A. F. da; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2011.
- CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora.** Tese de Doutorado: UFF, 2007.
- CYRANKA, L. F. de M. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In **Ensino de Português e Sociolinguística.** Martins, M. A. ; Tavares, M. A.; Vieira, S. R. (Org.). São Paulo, Contexto, 2014.
- CYRANKA, L. F. de M. A pedagogia da variação linguística é possível?. In ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola, 2015.
- DA COSTA, S. G. P. C.; **Ampliação de vocabulário por centro de interesse: um experimento didático-pedagógico no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto Universidade Federal de Mato Grosso - MT Instituto de Linguagens – IL, Cuiabá, 2008.
- DA SILVA, S. R. **Variação linguística no livro didático de português ALP – 4º ciclo.** Ideação– Revista do Centro de Educação e Letras – Comunicação. UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu.V8 – nº 8 p. 137 – 155, 2006.
- DA SILVA-PORELI, G. A.; YIDA, V.; DE A AGUILERA, V. **Crenças: considerações do alunado em relação ao ensino de Língua Portuguesa.** Entretextos, v. 10, n. 1, 2010.
- DOLZ, J., M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. 'Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

- ERIKSON, E. H.; ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. **Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino da Língua Materna.** Educar em revista. Curitiba, V. 15, p. 179-194, 2000.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.
- FARACO, C. A. **Linguística Histórica.** São Paulo: Ática, 2005.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE) (MLE): (MLE) Theoretical, Psychosocial And Learning Implications.** London: Freund, 1994.
- FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem.** São Paulo: Moderna, 2012.
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** 1º reimpressão. 3º edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática.** *Working papers em Linguística*, 10 (1): 73-91, Florianópolis, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, A; STREVENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas.** Petrópolis: Vozes, 1974.
- ILARI, R.; BASSO, R. **Português do Brasil: a variação que vemos e a variação que esquecemos de ver. O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2011.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20/02/2016.
- KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W.E. **Psicología Social.** Rio de Janeiro: Zahar editors, 1966.
- LEITE, L. C. M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças.** In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

- LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.
- LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.
- MANINI, D. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5^a a 8^a séries).** Campinas, 2009. Dissertação de Mestrado. Unicamp.
- MARCUSCHI, L. A. **Contextualização e explicitude na fala e na escrita.** Recife: s. ed., 1995 (mimeo).
- MARCUSHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de língua.** Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo.
- MARCUSCHI, B.; CAVALCATE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, B.; VAL, M. da G. C. (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística Brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. In: **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOLLICA, C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In.: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003.
- NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D e ARICÉLIA, R. N. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il.
- POSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- RODRIGUES, S. **O português não padrão no universo de livros didáticos do ensino médio: posições discursivas.** Cuiabá, 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso.

ROJO, R.; BATISTA, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras. p. 25-67, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SANTOS, E. **Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SCHNEIDER, M. N. **Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues.** Calidoscópio, vol. 7, n. 1, p. 79-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4857>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SILVA, J. G. C. **Métodos de pesquisa científica.** Pelotas: UFPel, 2005. 45p. (Boletim Técnico.n.8).

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau.** 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna.** Paraná: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SOARES, M. **Linguagem e escola. Uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica 1997.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular. Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOARES, G. M. **A variação linguística e o ensino da língua portuguesa: crenças e atitudes.** Dissertação de Mestrado: UNIMONTES, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L.C **Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença?** Letras e Letras, 14 (1). p.171-179,jul/dez.1996.

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

TRAVAGLIA, L. C. : **Gramática: ensino plural.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31,n. 3,p. 443-466, set./dez.2005.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental.** Uberlândia: SME, 2011.p. 3-77.

WEINRECH, U; LABOV, W; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008 [1968].

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artme, 1998.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.** Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999.

ZILLES, A. M. S. Variação no português falado e escrito no Brasil. In: **BRASIL. Português: um nome, muitas línguas** – TV Escola – Salto para o Futuro, Boletim 08, ano XVIII, maio de 2008, p. 38-54.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. [orgs.]. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: parábola, 2015.

APÊNDICES

Nesta seção, apresentamos os instrumentos que utilizamos ao longo de nossa pesquisa, a saber: a) caderno de atividades; b) questionário de crenças e atitudes linguísticas (1^a aplicação); c) questionário de crenças e atitudes linguísticas (2^a aplicação); d) gráficos complementares não apresentados na análise realizada no corpo da dissertação.

O apêndice A (caderno de atividades) recebeu numeração de páginas seguindo a sequência da dissertação, entretanto, no intuito de facilitar sua visualização e utilização, ele possui sumário próprio.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



*CADERNO
DE
ATIVIDADES*

Uberlândia-MG

2016

Apresentação

1 Identificação

Área: Língua Portuguesa

Professora Pesquisadora: Romilda Ferreira Santos

Professora Orientadora: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

IES vinculada: UFU – Uberlândia-MG

Público- alvo da proposta de intervenção: 6^a ano – Ensino Fundamental

2 - Apresentação do Caderno de Atividades

Neste caderno de atividades, que se constitui como material complementar às estratégias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, foram abordados os seguintes conteúdos, desenvolvidos nos dois primeiros bimestres letivos de 2016:

- i) Língua e linguagem;
- ii) Fonologia;
- iii) Classes de palavras: substantivos.

Sumário

APRESENTAÇÃO	170
MÓDULO I - LÍNGUA E LINGUAGEM	
Aplicação do questionário de “Crenças e atitudes linguísticas”: diagnose.....	172
Sociedade, cultura, língua e linguagem.....	172
Vídeo: Sobre preconceito, linguistas e a língua que falamos	173
Atividades	174
Tirinha: Vida moderna	178
Vídeo: D-04 - Língua Escrita e Oral (1/2).....	180
Atividades	180
Tirinha: Adequação da variedade linguística.....	181
Atividade – Intencionalidade linguística.....	182
Produção de texto	184
MÓDULO II – FONOLOGIA	
Tirinha: Turma da Mônica - (fonemas e letras).....	185
Texto: Enchente	186
Atividade: Labirinto Escola Games	189
Trava-língua	190
Texto: Sons do X	192
Atividade: Acentuação gráfica	194
Jogo - dominó	199
Jogo da velha com palavras.....	202
Jogo on-line: Bruxa dos acentos	203
Texto: Rigor gramatical	203
Tirinha: Grump	204
Desafio.....	205
Produção de texto	206
Bingo da acentuação gráfica	207
MÓDULO III - CLASSES DE PALAVRAS: SUBSTANTIVOS	
Vídeo: Variações Linguísticas Regionais.....	208
Pesquisa	209
Texto: Talita	210
Jogo: Nome-objeto-lugar.....	212
Atividades on-line	213
Segunda aplicação do questionário.....	213
Produção de texto	213
Jogo da memória	215

MÓDULO I - LÍNGUA E LINGUAGEM

Duração das atividades: 10 aulas

Aplicação do questionário de “Crenças e atitudes linguística”: diagnose.

Objetivo

Propiciar uma análise sobre o conceito de língua e de ensino de língua trazido pelos alunos ao ingressarem no Ensino Fundamental II.

Professor(a)

É importante que o questionário seja aplicado no primeiro dia (ou na primeira semana) de aula, após uma breve apresentação de seu conteúdo. Recomendamos que o questionário não seja lido para os alunos, e caso eles apresentem dúvidas quanto às respostas, que o(a) professor(a) seja objetivo(a) em suas orientações, tomando o devido cuidado para não influenciar nas respostas dos alunos.

Reforçamos a importância da aplicação do questionário acontecer antes de o(a) professor(a) ter um maior contato com os alunos, para que as respostas dadas por eles não sejam influenciadas, comprometendo o resultado da pesquisa.

O questionário por nós elaborado e sugerido, encontra-se nos apêndices B.

Sociedade, cultura, língua e linguagem

Objetivos

Propiciar aos alunos situações de aprendizagem em que possam:

- Perceber a relação intrínseca entre sociedade, cultura e língua;
- (Re)conhecer a diversidade linguística do Português Brasileiro, considerada a partir de diferentes aspectos (dialetais, diacrônicos, sociais, fonológicos, morfológicos etc.)
- Respeitar e valorizar o caráter multifacetado da língua;
- Realizar escolhas linguísticas que se adequem às diferentes situações de interação;
- Reconhecer as diferentes manifestações de linguagem, como a fala, os gestos, o desenho, a pintura.

Professor(a):

Para esta aula, selecionamos o vídeo: Sobre preconceito, linguistas e a língua que falamos...

Inicie a aula estimulando a curiosidade dos alunos: proponha, antes de reproduzir o vídeo, questões como, por exemplo:

- *Você sabe o que é preconceito linguístico?*
- *Você sabia que existe uma ciência que estuda a língua?*
- *A língua muda? Em caso afirmativo, o que a faz mudar?*

Sugerimos que as atividades sejam fotocopiadas para os alunos.

Para saber mais...

Sobre o vídeo: Sobre preconceito, linguistas e a língua que falamos...

Publicado em 27 de dez de 2013. Vídeo enviado por portugueselegal.

Roteiro e apresentação: Pablo Martins e Carolina Pereira

Música: Small Colin - Mutations

Imagens: Getty Images (RF), Wikipédia, dominiopublico.gov.

Acesso em 10/11/2015.

4:13 minutos de duração.

Sobre preconceito, linguistas e a língua que falamos ...



https://www.youtube.com/watch?v=EbBJ_XUW1Dc

Professor(a):

Sugerimos que as atividades relacionadas a seguir sejam, preferencialmente, feitas oralmente (exetuando, obviamente, a atividade que pede ao aluno que realize anotações).

Nossa proposta é que, a partir das anotações feitas para as diferentes situações, seja aberto um espaço para debate. O objetivo é, também, propiciar ao aluno aprender a falar e ouvir, respeitando os turnos de fala.

Atividades

I - Pense em como as pessoas falam nas seguintes situações:

- a) Em uma conversa entre amigos, no horário de recreio da escola.
- b) Em um jornal falado, na televisão²⁸.
- c) Em um almoço de empresários, discutindo sobre transações financeiras.²⁹
- d) Durante a defesa de uma pessoa dentro de um tribunal (um advogado defendendo um cliente em um julgamento).

⇒ Anote frases, palavras e expressões que possam demonstrar como as pessoas se comunicam nessas situações.

²⁸ Há uma diversidade de jornais televisivos, portanto é importante esclarecer para os alunos que alguns deles podem ser estereotipados. Sugerimos que o professor escolha um jornal que possa servir de referência para a atividade.

²⁹ Nesse tópico é necessário chamar a atenção dos alunos em relação ao uso do vocabulário específico e sobre a variação lexical.

A partir das anotações feitas para as diferentes situações, responda:

01- A linguagem utilizada nas situações anteriores é semelhante? Por quê?

02- A forma de organização dos textos seria igual ou semelhante? Por quê?

II) Pense em como uma mesma pessoa, adulta, falaria nas seguintes situações:

a) Em uma conversa entre amigos, em um encontro de final de semana.

b) Em uma entrevista de emprego.

⇒ Anote frases, palavras e expressões que possam demonstrar como as pessoas se comunicam nessas situações.

A partir das anotações feitas para as diferentes situações, responda:

03- A linguagem utilizada nas situações anteriores é igual?

04- Pense em sua resposta à questão anterior. Como você a justificaria?

Professor(a):

Sugerimos que nesse momento sejam feitas leituras e atividades de textos diversificados, no intuito de ressaltar a adequação da linguagem às diferentes situações de comunicação e de interlocutor.

Para esse caderno, o qual se propõe a adaptar e/ou suplementar as atividades presentes no livro didático, sugerimos os textos disponíveis no livro Singular e Plural.

Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 196/197) apresentam pequenos textos pertencentes a diferentes épocas: um anúncio de vendas (1821), um poema (1928) e um anúncio publicitário (1935), tais textos servem de mote para introduzir a discussão acerca da variação linguística, a qual inicia-se com a variação histórica. Após essa introdução são apresentados diferentes gêneros textuais exemplificando diferentes tipos de variação.

Outra opção seria pedir aos alunos que pesquisem e recortem de jornais e revistas diferentes gêneros para que os mesmos possam ser analisados.

Comece a aula fazendo uma breve revisão do que foi discutido anteriormente. Reforce que nos exemplos citados as pessoas falam a mesma língua (Língua Portuguesa), entretanto utilizam diferentes palavras, entonações, sotaques e dialetos.

Nesse momento é importante reforçar os conceitos de língua, linguagem, comunicação, código, interlocutores e variedades linguísticas.

De acordo com Coelho; Gorski; Souza; May (2015),

Damos o nome de **variedade** à fala característica de determinado grupo. A partir de critérios geográficos, podemos isolar, por exemplo, a variedade gaúcha, a variedade manauara e a variedade da Zona leste da cidade de São Paulo; a partir de critérios sociais, podemos pensar, por exemplo, na variedade dos falantes mais escolarizados, na variedade dos falantes mais jovens e na variedade das mulheres; também podemos escolher outros critérios, como a ocupação/profissão (a variedade dos advogados, por exemplo) ou algum hábito que unifique os falantes (a variedade dos falantes que acessam determinada rede social na internet com frequência, por exemplo). Podemos, ainda, combinar diferentes critérios para chegar às variedades: pode-se falar na variedade dos pescadores de Florianópolis, na variedade das donas de casa do interior do estado de São Paulo, na variedade dos jovens rappers da cidade do Rio de Janeiro e assim por diante. (COELHO; GORSKI; SOUZA; MAY, 2015, p. 14/15, grifo das autoras).

Na Sociolinguística Variacionista, dialeto e falar são sinônimos de variedade. É importante observar que dialeto, aqui, não corresponde a uma variedade “inferior” ou estigmatizada de uma língua, mas sim – como é equivalente a variedade – ao falar característico de determinado grupo social e/ou regional. (COELHO; GORSKI; SOUZA; MAY, 2015, p.15).

Professor(a),

Sugerimos que a atividade a seguir seja feita oralmente, no intuito de refletir sobre um equívoco cometido costumeiramente, o qual consiste em tratar fala e escrita de forma dicotômica, associando, por exemplo, a fala aos contextos informais e a escrita aos contextos formais de uso. O objetivo desta atividade é, portanto, propiciar ao aluno refletir sobre as possibilidades de adequação da fala aos diferentes contextos de utilização, levando-se em consideração a intenção comunicativa do falante, bem como os aspectos sociais, econômicos e culturais dos interlocutores envolvidos em dada cena enunciativa. Além disso, a atividade a seguir permite trabalhar questões relacionadas ao preconceito linguístico (no que tange à construção de estereótipos linguísticos: “o médico fala assim”, “a faxineira fala desse jeito” e, assim por diante).

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leia e observe atentamente a tirinha abaixo e em seguida responda às questões de números 01 ao 04.



A tira nos mostra o diálogo entre duas personagens.

01- Quem são as personagens? O que eles estão fazendo?

02- No segundo quadrinho, qual a reação do personagem à informação que recebeu? Por quê?

03- O que torna a tirinha engraçada?

04- Analise somente os dois primeiros quadrinhos e responda:

a) Houve comunicação efetiva entre as duas personagens? Por quê?

b) Qual a importância da escolha da variedade linguística para a comunicação?

Professor(a):

A atividade a seguir está relacionada à entrevista do linguista José Luiz Fiorin. Caso os alunos expressem muitas dificuldades para compreender o conteúdo do vídeo, seria interessante reproduzi-lo mais de uma vez, antes de iniciar a discussão. Também é importante trabalhar o significado da palavra poliglota, pois é provável que a maioria dos alunos não a conheça.

Para saber mais...

Sobre o vídeo: D-04 - Língua Escrita e Oral (1/2)

Enviado em 16 de ago. de 2010.

Programa da disciplina Educação e Linguagem, aborda as variantes linguísticas e as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita. Univesp TV

Imagen e vídeo disponíveis em:

http://www.youtube.com/watch?v=6fHF_Eru65k

Acesso em 14/01/2016.

10:25 minutos de duração.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atenção:

Você assistirá, agora, a um vídeo sobre a Língua Portuguesa. Preste muita atenção e após a exibição responda às questões propostas.

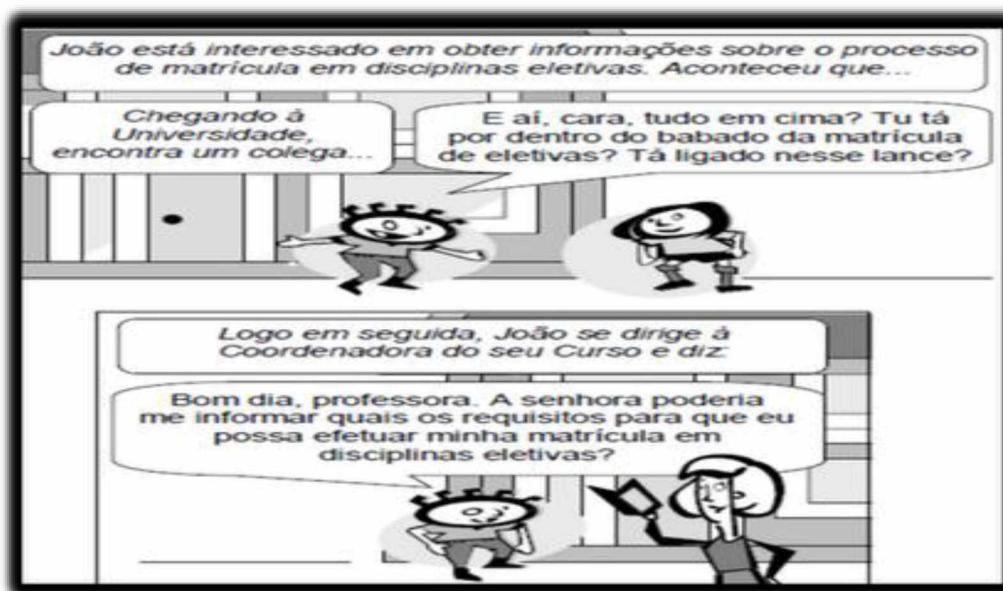
* Consulte o dicionário para saber o significado da palavra **poliglota**.

01- De acordo com o conteúdo exposto no vídeo, responda:

a) O que é ser um poliglota da própria língua?

b) Um falante eficiente da Língua Portuguesa é aquele que fala de maneira mais monitorada em diferentes situações? Justifique.

Analise os dois quadrinhos da tira abaixo e em seguida realize as atividades propostas.



Professor(a):

A atividade a seguir refere-se a intencionalidade linguística.

- *Durante a aplicação da atividade é necessário mediar os sentidos que serão elencados pelos alunos.*
- *Chame a atenção dos alunos para o fato de as palavras utilizadas nas cinco diferentes situações serem as mesmas, dessa forma o que tornou o significado diferente foram as circunstâncias em que elas ocorreram.*
- *Converse com os alunos, também, sobre a variação semântica, ou seja, variação no sentido que pode ocorrer com as palavras devido a alguns fatores, tais como tempo e espaço geográfico ou em diferentes grupos sociais.*

Atividade adaptada do livro Gramática Reflexiva: Texto, Semântica e Interação dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Originalmente a atividade foi elaborada para o 1º ano do Ensino Médio. Realizamos uma adequação do enunciado, tornando-o apropriado para o 6º ano, também alteramos o número de questões.

01- Reflita sobre as seguintes afirmações:

- a)** A língua varia de geração para geração e de grupo social para grupo social.
- b)** A língua varia de acordo com as diferentes situações de comunicação.

02- Você entendeu por que a língua tem variações? Explique o que leva a língua a sofrer variações.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

01- Uma pessoa pergunta:

“Como está o frango?”

Explique os diferentes sentidos que esse enunciado adquire nas seguintes situações comunicativas:

- a) Uma dona de casa que se dirige a um comerciante que vende o frango na feira.

- b) Um veterinário que se dirige à enfermeira, depois que o remédio que receitou foi ingerido por um frango doente.

- c) Uma mãe que se dirige a seus filhos, à mesa, depois de ter feito uma nova receita de frango.

- d) A patroa que se dirige à cozinheira, que está assando um frango no forno.

- e) Um técnico que se dirige ao goleiro, depois de este ter deixado passar uma bola fácil de ser agarrada.

Professor(a),

Os textos apresentados por Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012) no Caderno de Leitura e Produção abordam temáticas que despertam grande interesse dos alunos. Tomando como exemplo a Unidade 1 -Mudanças e transformações -, encontramos textos que abordam o momento de passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, eles tratam dos sentimentos partilhados pelos alunos ao chegarem no 6º ano, bem como as transformações físicas e emocionais que acompanham a chegada da adolescência. Dessa forma, sugerimos a produção de um relato pessoal, mesma proposta feita no livro Singular e Plural. Nessa produção de texto os alunos deverão relatar suas expectativas, angústias e experiências relacionadas ao momento de passagem do 5º para o 6º ano.

Listamos a seguir alguns dos textos trabalhados por Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012):

- *Feliz de quem tem cem perninhas, da autora Índigo.*
- *Diário de Anne Frank, da autora Anne Frank.*
- *Diário de um banana, do autor Jeff Kinney.*
- *A agenda de Carol, da autora Inês Stanisiere.*
- *Tirinha: Escola de animais, do autor Leandro Rôbles.*

Sugerimos que também seja realizada a proposta de pesquisa relacionada a história da Língua Portuguesa. Os alunos deverão ser divididos em grupos para pesquisar curiosidades relacionadas à língua e em seguida deverão elaborar pequenos textos que comporão um painel sobre a língua.

As produções de texto dos alunos serão utilizadas nos próximos módulos.

MÓDULO II - FONOLOGIA

Duração das atividades: 10 aulas

Professor(a)

Inicie a aula entregando a fotocopia das atividades para os alunos serem e colarem no caderno.

Sugerimos que as discussões acerca da tirinha abordem, também, o preconceito linguístico.

Na tirinha a personagem Cebolinha Troca os “rr” de carrinho por “l” de calinho, no entanto, essa troca não é a que podemos perceber entre falantes da Língua Portuguesa. Nesse caso, estamos tratando de dois tipos de “r”. O que se confunde ou que pode ser substituído pela lateral é o tepe e não o som fricativo, indicativo dos dois “rr”.

Exemplos: “mentira” e “mentila”; “prato” e “pato”; “cobra” e coba”.

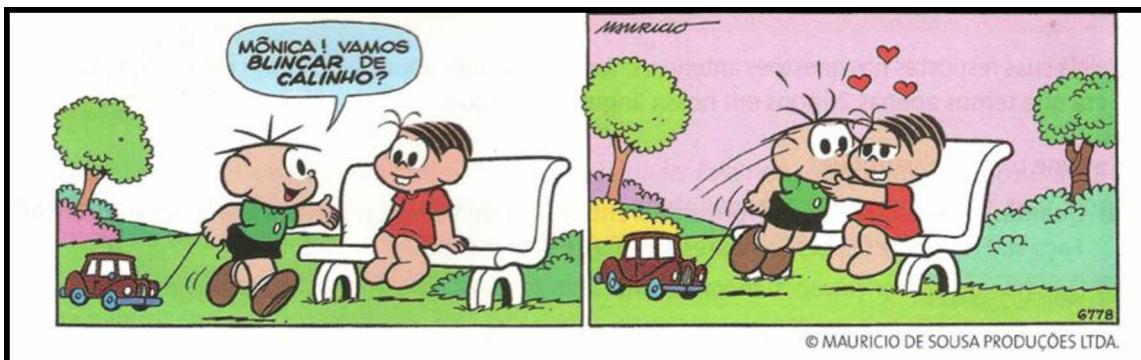
No caso da tirinha, a troca é uma particularidade da personagem.

Objetivos

Propiciar aos alunos situações de aprendizagem em que possam:

- Desenvolver a consciência fonológica;
- Segmentar palavras em sílabas;
- Identificar os dígrafos consonantais e vocálicos;
- Reconhecer os dígrafos que se separam e os que não se separam na divisão silábica;
- Identificar as situações em que “gu” e “qu” formam dígrafo;
- Identificar a sílaba tônica das palavras e acentuá-las corretamente quando necessário.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA



01- Podemos perceber que ocorre um problema de comunicação entre os dois personagens da tirinha.

a) Quem são os personagens da tirinha? Quais são suas características mais marcantes?

b) Mônica interpretou adequadamente a fala de Cebolinha? Justifique.

Professor(a),

Durante a realização da atividade de número 01, relacionada ao texto Enchente, observe se os alunos conseguiram perceber que há apenas duas palavras com X, caso não percebam chame a atenção deles para esse fato.

A atividade de número 04 letra (c) necessita da mediação do professor para que o aluno perceba que ao se retirar a letra "h" algumas palavras deixam de existir, outras ganham novo significado.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*A linguagem literária nos permite diferentes possibilidades de interpretação do texto, assim podemos fazer algumas suposições a respeito do poema **Enchente**, de Cecília Meireles. Leia-o e responda as atividades propostas.*

ENCHENTE

Chama o Alexandre!

Chama!

Olha a chuva que chega!

É a enchente.

Olha o chão que foge com a chuva...

Olha a chuva que encharca a gente.

Põe a chave na fechadura.

Fecha a porta por causa da chuva,
olha a rua como se enche!

Enquanto chove, bota a chaleira
no fogo: olha a chama! olha a chispa!
Olha a chuva nos feixes de lenha!

Vamos tomar chá, pois a chuva

é tanta que nem de galocha
se pode andar na rua cheia!

Chama o Alexandre!

Chama!

Cecília Meireles

Após as atividades de leitura e interpretação propõe-se as seguintes atividades³⁰

³⁰ Foram feitas atividade de leitura e interpretação de todos os textos presentes nesse caderno, entretanto, como não é esse o nosso foco de trabalho, tais atividades não foram disponibilizadas.

01- Identifique, no texto, grifando todas as palavras escritas com “x” ou “ch”.

02- Quantas palavras você identificou?

03- Leia novamente o poema enfatizando as palavras que você destacou.

a) Há alguma relação entre o som das palavras e o assunto tratado no texto?

04- Observe as seguintes palavras:

Chuva - olha - chão - galocha - cheia - chega - lenha - chave

a) Qual é o som do “h”³¹?

b) Se retirássemos a letra “h” dessas palavras como elas ficariam? Qual seria a pronúncia?

³¹A atividade proposta tem como objetivo possibilitar aos alunos perceberem que a letra “h”, quando aparece sozinha, não representa um som. É o caso, por exemplo, de palavras iniciadas com “h”: hora, homem, horizonte, hoje. Entretanto essa letra, pode aparecer acompanhada de outras e formar dígrafos, nesses casos, representa sons específicos, como por exemplo: sonho, filha, chave.

c) Essas palavras sem a letra “h” teriam o mesmo significado? Por quê?

d) Retire do texto palavras em que duas letras representam um único som.

05- Observe esses versos do texto:

“Enquanto chove, bota a chaleira”

“é tanta que nem de galocha”

a) O som do “u” é o mesmo nas palavras “enquanto” e “que”?

b) Em qual dessas palavras “qu” formam dígrafo?

c) Escreva mais algumas palavras em que “qu” e “gu” representam um único som.

Professor(a),

A atividade que sugerimos, nesse momento, necessita de computadores e acesso à internet, visto que é uma atividade on-line. Sugerimos, portanto, que a mesma seja realizada no laboratório de informática, caso sua escola disponha de um.

A atividade Labirinto Escola Games, possibilita aos alunos testarem seus conhecimentos em divisão silábica.

O jogo está disponível no site: <http://www.escolagames.com.br/jogos.asp>³²

Para saber mais...

O jogo sugerido consiste em separar as palavras em sílabas para brincar no labirinto Escola Games. No labirinto, o aluno deverá guiar o mascote do jogo até pegar todas as sílabas, ultrapassando os obstáculos do jogo.

Professor(a),

Ao realizar as atividades relacionadas ao trava-língua, sugerimos uma revisão relacionada à divisão silábica. O trava-língua utilizado faz parte da tradição oral e encontra-se disponível na internet.

³² Para nosso caderno de atividades utilizaremos, também, alguns jogos selecionados nos sites gratuitos de atividades pedagógicas: Escola Games e Língua Solta. A escolha desses sites se deu pelo fato de os mesmos apresentarem propostas de ensino da língua por meio de atividades lúdicas que estimulam o aluno a refletir sobre as especificidades da Língua Portuguesa para que possa cumprir as metas estabelecidas para cada jogo. Dessa forma, tais atividades vão ao encontro das estratégias por nós elencadas na construção de nossa intervenção, uma vez que nosso principal objetivo foi incentivar o aluno a refletir sobre a língua e, a partir dessas reflexões, depreender que existem regras atreladas ao funcionamento dela. Acreditamos, também, que os jogos on-line são ferramentas bastante úteis no processo de ensino-aprendizagem da língua, pois entrelaçam o uso do computador, tão presente na vida da maioria dos alunos, às atividades lúdicas, as quais, na maioria das vezes, despertam grande interesse dos alunos.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o trava-línguas e em seguida responda as questões propostas

Três tigres

Eu vi três tigres trigêmeos
Com três pratinhos de trigo
E três croquetes de tripa
Tragando um pobre galeto

Três tigres num banco branco
Dentro de um barco branco
De três mastros, atracado
Bem perto do porto preto

01- Destaque, no texto, as palavras que apresentam duas consoantes em uma mesma sílaba.

02- Divida as palavras que você separou em duas colunas.

Coluna 1 duas consoantes que representam um único som.	Coluna 2 duas consoantes que representam sons diferentes.

Professor(a),

A atividade a seguir deve ser ponto de partida para o trabalho com os diferentes sons de “χ”. Sugerimos retomar as produções de textos dos alunos e verificar a ocorrência de palavras com “χ”, para que as mesmas possam ser utilizadas na atividade.

Na questão de número 5 letra “c” é importante comentar com os alunos que “χ” no meio da palavra pode apresentar diferentes sons.

Ex: intoxicação, exame, texto, enxaqueca etc.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto a seguir. Procure distinguir os vários sons do “x”.

- Félix! Olha o que o Chico fez com o vidro de xarope.
- Nossa! Esse é um exemplo da bagunça que esse menino faz. Fico perplexo. Veja se ele não bebeu do xarope, pode dar intoxicação e jogue os restos do vidro no lixo, antes que alguém se machuque.
- E agora? O xarope caiu no resultado do exame... Não consigo ler o texto ... Terei que faltar à próxima consulta...
- O médico não vai acreditar, parece meu ex-aluno, dizendo que o cachorro comeu a redação!

(Texto elaborado pelas autoras)

01- Destaque, no texto, as palavras escritas com “x”.

02- O som do “x” é o mesmo em todas as palavras?

03- Separe as palavras que você destacou, no texto, em colunas, de acordo com os diversos sons do “x”.

--	--	--	--	--

04- Escreva outras palavras demonstrando os diferentes sons do “x”.

05- Observe todas as palavras que você destacou no texto e as palavras que você escreveu na questão número 04:

a) Qual o som do “x” quando ele aparece no início das palavras?

b) Qual o som do “x” quando ele aparece no final da palavra?

c) Qual o som do “x” quando ele aparece no meio da palavra?

Professor(a),

A atividade a seguir é uma complementação das atividades de acentuação do livro *Singular e Plural*. Apesar de promover a reflexão, as atividades do livro apresentam palavras compartmentadas de acordo com a posição da silaba tônica. O livro apresenta três versões da mesma atividade, alterando, apenas, o tipo de palavra que será analisada: oxítona, paroxítona ou proparoxítona. Além disso, a preocupação da atividade, parece ser apresentar aos alunos todas as possibilidades de terminação das palavras que devem receber acentuação gráfica. Assim, muitas palavras fogem ao uso cotidiano dos alunos, sendo necessária a mediação do professor.

Organizamos um quadro seguindo o modelo proposto no L^D, entretanto utilizamos palavras pertencentes às diferentes classificações (oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas).

Sugerimos que os textos dos alunos sejam utilizados nessa atividade. Faça um levantamento, nos textos produzidos por eles, de palavras que os alunos tenham demonstrado dificuldades ou palavras que possam ser significativas para a atividade e utilize-as na composição do quadro a seguir.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Observe o grupo de palavras a seguir:

lampada - pe - sofa - ruim - magico - seu - feijao - biceps
nobel - pa - sutil - cha - juri - album - ha - colegio - nao
xicara - joquei - oculos - picole - angulo - orfa - torax - varinha
carater - polen - luar - hifen - facil - cidade - ziper - gluten - anzol
computador - civil - refem - maracuja - chapeu - orgao - passaro
alguem - pasteis - exercito - quilometro - iris - cafe - vermifugo
voce - virus - lar - moveis - sapato - jiboia - jilo - lapis - mes
pessimo - heroi - oasis - medico - parabens - po - musica

01) Divilde as palavras em quatro colunas: monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas³³.

--	--	--	--

2) Acentue-as de acordo com as regras de acentuação gráfica. Consulte o dicionário sempre que necessário.

03) Observe os grupos de palavras que você formou. Embora tendo a mesma classificação quanto a posição da sílaba tônica, todas são acentuadas?

04) Observe a coluna das palavras monossílabas tônicas.

³³ De acordo com o Novo Acordo Ortográfico o grupo das palavras oxítonas também inclui as monossílabas tônicas, dessa forma, as regras de acentuação para esses dois grupos foram unificadas. Nessa atividade, entretanto, optamos por realizar grupos de monossílabas tônicas e oxítonas, pois trabalhamos não somente com a acentuação gráfica, mas também com separação de sílabas.

a) Qual é a terminação das palavras que você colocou nesse grupo?

b) Podemos concluir que são acentuadas as palavras monossílabas que apresentam qual terminação?

c) Se as monossílabas estiverem no plural, continuarão recebendo acentuação gráfica?

05) Observe a coluna das palavras oxítonas.

a) Qual é a terminação das palavras que você colocou nesse grupo?

b) Podemos concluir que são acentuadas as palavras oxítonas que apresentam qual terminação?

c) Se as palavras oxítonas estiverem no plural, continuarão recebendo acentuação gráfica?

06) Observe a coluna das palavras paroxítonas:

a) Qual é a terminação das palavras que você colocou nesse grupo?

b) Podemos concluir que são acentuadas as palavras paroxítonas que apresentam qual terminação?

c) Se as paroxítonas estiverem no plural, continuarão recebendo acentuação gráfica?

07) Observe a coluna das palavras proparoxítonas:

a) Qual é a terminação das palavras que você colocou nesse grupo?

b) Podemos concluir que são acentuadas as palavras proparoxítonas que apresentam qual terminação?

c) Se as proparoxíticas estiverem no plural, continuarão recebendo acentuação gráfica?

Acreditamos que seria bastante proveitoso que os alunos tenham as regras de acentuação disponíveis para consulta enquanto jogam, assim poderão consultá-las sempre que sentirem necessidade. Uma sugestão é que eles utilizem as regras que elaboraram na atividade número 1, as quais deverão ter sido revisadas pelo professor.

Atividade adaptada do portal do professor. Originalmente a atividade foi elaborada utilizando palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Realizamos uma adequação acrescentando ao jogo palavras monossílabas tônicas. As palavras utilizadas no jogo também foram alteradas. Por fim, realizamos uma modificação no material utilizado para a confecção do jogo, o qual originalmente foi feito em E.V.A., em nosso trabalho, utilizamos papel A4, fotocópia colorida e plastificamos o jogo.

O jogo original está disponível no site <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTécnicaAula.html?aula=37877>

Para saber mais...

Utilizamos para a confecção dos dominós folhas A4 para a impressão, as quais foram coladas em cartolina e posteriormente plastificadas. Cada peça possui 8 centímetros de comprimento e 3 de largura. Uma outra opção seria os próprios alunos construírem o dominó.

NOBEL	OXÍTONA
SUTIL	MONOSSÍLABA TÔNICA
CHULÉ	PAROXÍTONA
REFÉM	PROPAROXÍTONA
CHAPÉU	OXÍTONA
MARACUJÁ	MONOSSÍLABA TÔNICA
JILÓ	PAROXÍTONA
HERÓI	PROPAROXÍTONA
PÁ	OXÍTONA
NÃO	MONOSSÍLABA TÔNICA

MÊS	PAROXÍTONA
SOL	PROPAROXÍTONA
HÁ	OXÍTONA
LAR	MONOSSÍLABA TÔNICA
CHÁ	PAROXÍTONA
FÉ	PROPAROXÍTONA
ÓRGÃO	MONOSSÍLABA TÔNICA
GLÜTEN	PAROXÍTONA
ZÍPER	PROPAROXÍTONA
TÓRAX	OXÍTONA
FACEIS	PROPAROXÍTONA

FÁCIL	PAROXÍTONA
JÚRI	MONOSSÍLABA TÔNICA
VÍRUS	PROPAROXÍTONA
CHÁCARA	OXÍTONA
CLÁSSICO	MONOSSÍLABA TÔNICA
QUILÔMETRO	PAROXÍTONA
LÂMPADA	PROPAROXÍTONA
HISTÓRICO	MONOSSÍLABA TÔNICA
EXÉRCITO	OXÍTONA
LÂMINA	PAROXÍTONA
PÚBLICO	OXÍTONA

JOGO DA VELHA COM PALAVRAS

Orientações:

Utilize as mesmas regras do jogo da velha tradicional, porém substitua o **X** e o **0** por palavras;

Cada jogador deve escolher se deseja jogar com palavras **monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas**;

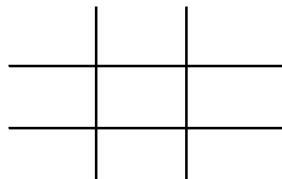
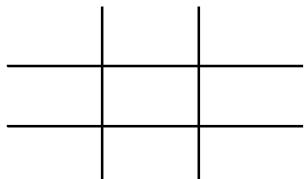
Após completar cada jogo da velha, escreva na coluna de pontuação quem foi o vencedor: jogador 1 ou jogador 2;

Caso o jogador preencha o espaço com uma palavra que não tenha a classificação correta, passará a vez para seu adversário;

Ganhará o jogo aquele que somar mais pontos.

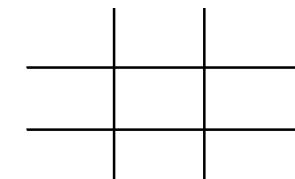
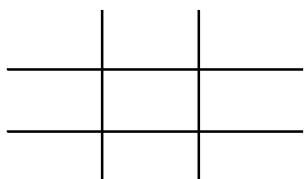


1 jogador _____ jogador 2 _____

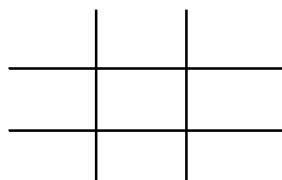
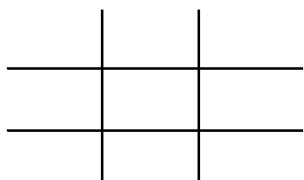


PONTUAÇÃO	
JOGADOR	JOGADOR
1	2

1 jogador _____ jogador 2 _____



1 jogador _____ jogador 2 _____



Professor(a),

É importante abrir um espaço para discutir com os alunos o fato de a ortografia ter regras quem impõem como as palavras devem ser escritas, no entanto essa imposição não impede que aconteça a variação na fala.

Também é importante falar sobre as particularidades que acompanham os nomes próprios.
Ex.: Luís, Luis, Luiz, Luíz.

Sugerimos jogo educativo de português sobre acentuação disponível no site: Labirinto Escola Games.

Jogo: Bruxa dos acentos.

Orientações para o jogo, presentes no site:

“Olá, pequeno aventureiro! Precisamos da sua ajuda para enfrentar a Bruxa dos Acentos.

Ela rouba os acentos gráficos das palavras, porém não é muito esperta, pois pensa que o til é um acento. Devolva os acentos para as palavras e, depois, derrube a bruxa da vassoura para que ela não saia à caça, novamente!”

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto a seguir com atenção e em seguida responda às questões propostas

RIGOR GRAMATICAL

“Aprendi que oxítonas terminadas em ‘i’ e ‘u’ não são acentuadas. Mas, e aquele banco cujo nome é oxítonto e termina em ‘u’ acentuado, por que ele pode?”

Pasquala

Pascácia

Sei, sei. Quer dizer que você compareceu à aula das oxítonas, mas perdeu aquela que ensinava que com nome próprio cada um faz como bem entende, né, madame?

(Barbara responde. Revista da Folha, 25/03/2007)

01) Analisando a pergunta da leitora e a resposta da jornalista, e considerando as regras oficiais de acentuação gráfica, responda:

a) Qual é o banco cujo nome é oxítono e termina em ‘u’ acentuado?

b) Pesquise a regra de acentuação do “i” e do “u” e responda a pergunta da leitora.

02) Agora que você já conhece as regras de acentuação do “i” e do “u”, ajude o personagem da tirinha a entender a regra escrita no primeiro quadrinho.



Você agora é fera na acentuação, por isso vai ser moleza responder ao desafio!!!

DESAFIO

Descubra o nome de um esporte olímpico copiando a silaba tônica de cada uma das palavras de acordo com a ordem alfabética. Ao copiar as sílabas, você não precisa colocar os acentos gráficos.

- | | | | | |
|------------|----------------|--------------|-----------|---------|
| a) abacate | b) nome | c) área | d) década | e) vela |
| f) camelô | g) velocímetro | h) atividade | i) dedo | |

a + b + c

d

e + f + g + h + i

R.: canoa de velocidade

Professor(a),

A atividade que sugerimos a seguir é uma adaptação do jogo de bingo. A atividade pode ser feita para trabalhar a classificação das palavras quanto ao número de sílabas ou para o trabalho quanto a posição da sílaba tônica. Utilizamos para o jogo o tema Olimpíadas Rio 2016, uma vez que a escola estava desenvolvendo um projeto interdisciplinar com esse tema. Nessa versão seguimos as mesmas regras do jogo original. Cada jogador recebe uma cartela com 24 palavras e à medida que o (a) professor(a) disser uma palavra que conste na cartela do aluno, ele deve eliminá-la. Vencerá o jogo, quem marcar todas as palavras da cartela primeiro. O(A) professor(a) deve ter uma cartela diferente para cada aluno, deverá ter também, todas as palavras utilizadas em todas as cartelas dobradas dentro de um recipiente que possa ser utilizado para o sorteio.

Para o jogo relacionado a classificação das palavras quanto ao número de sílabas, o (a) professor(a) poderá sortear uma palavra e pedir aos alunos que marquem em suas cartelas palavras que tenham o número de sílabas daquela sorteada, iniciando e terminando com as mesmas letras do item sorteado. Por exemplo, o(a) professor(a) sorteia a palavra **olimpíada**, nesse caso ele deve dizer aos alunos que todos aqueles que tiverem polissílabas iniciadas com **o** e terminadas com **a**, devem marcá-las na cartela. Caso o aluno tenha na cartela mais palavras que obedecam aos requisitos, poderá marcá-las.

No caso de o jogo estar relacionado à posição da sílaba tônica, o(a) professor(a) poderá sortear uma palavra e pedir aos alunos que marquem em suas cartelas itens que tenham a mesma classificação da palavra sorteada, observando, com exceção das proparoxítonas, a terminação das palavras. Por exemplo, o professor sorteia a palavra **bicicleta**, nesse caso ele deve dizer aos alunos que todos aqueles que tiverem paroxítonas terminadas em **a**, devem marcá-las na cartela. Caso o aluno tenha na cartela mais palavras que obedecam aos requisitos, poderá marcá-las.

Sugerimos que a atividade de encerramento do módulo seja uma produção de texto. Seguindo a proposta do livro *Singular e Plural*, sugerimos a produção de um texto dissertativo/argumentativo sobre um tema trabalhado ao longo do bimestre. Para nossa proposta de intervenção trabalhamos com o tema: *bullying*.

BINGO DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA³⁴

ATLETISMO	VELOCIDADE	BRONZE
CANOAGEM	CICLISMO	BICICLETA
OLÍMPICOS	VÔLEI	PRATA
BRASIL	JUDÔ	FUTEBOL
MASCOTE	PONTO	PÓDIUM
ESPORTIVO	SOLO	JANEIRO
TATAME	EQUIPE	MEDALHA
SÍMBOLO	FITAS	JOGADORES

MÓDULO III

Classes de palavras: substantivos

Duração das atividades: 10 aulas

Objetivos

Propiciar aos alunos situações de aprendizagem em que possam:

- Compreender a relação entre a diversidade cultural e as variedades linguísticas;
- Identificar substantivos;
- Compreender a função do substantivo na construção do texto;
- Ampliar o vocabulário por meio da utilização adequada de substantivos coletivos;
- Identificar e utilizar corretamente os substantivos flexionados em gênero, número e grau;
- Trabalhar variação lexical e semântica;
- Apresentar uma proposta de trabalho com as classes de palavras em uma perspectiva variacionista.

³⁴ Exemplo de cartela utilizada no bingo.

Professor(a),

Para esta aula, selecionamos o vídeo: *Variações Linguísticas Regionais*. Inicie a aula estimulando os alunos a recordarem o que foi estudado nas aulas anteriores.

Após a exibição do vídeo, sugerimos que haja um tempo para discutir com os alunos sobre variação linguística. Nesse momento seria interessante falar sobre a origem dos alunos e seus familiares.

A intenção dessa atividade é, além de introduzir o estudo dos substantivos, verificar quais são as crenças e atitudes dos alunos em relação às variedades linguísticas a partir de exemplos de palavras e expressões linguísticas de diferentes regiões do Brasil.

Para saber mais...

Sobre o vídeo: Variações Linguísticas Regionais
<https://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM>
29 de abr de 2012 - Vídeo enviado por emiliacre
Acesso em 10/11/2015.
10:12 minutos de duração.

Variações Linguísticas Regionais

<https://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM>

Atividades

Após assistir ao vídeo e conversar com seus colegas e professor(a) sobre as variedades linguísticas que compõem a Língua Portuguesa, responda:

- a) Você conseguiu entender a fala de todas as pessoas que foram entrevistadas?
- b) Você observou que o nome dos objetos pode variar dependendo da região do país? Quais variações você percebeu?

Pesquisa

- ⇒ Pesquise na internet, jornais, revistas, televisão ou com pessoas que você conheça, diferentes nomes que são empregados para um mesmo objeto.

Professor(a),

Sugerimos que cada aluno apresente o resultado da pesquisa oralmente, assim todos os alunos poderão conhecer todas as palavras pesquisadas. Posteriormente, os alunos deverão confeccionar um mural para expor as palavras pesquisadas.

Ao realizar o trabalho com o texto a seguir é importante ressaltar para os alunos que os pais da personagem eram receptivos e as regras eram acordadas entre os familiares. Era uma situação específica entre interlocutores em determinado ambiente. Se ela começasse a falar dessa forma em outro ambiente, não seria compreendida.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto a seguir e responda as atividades.

TALITA

Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa era para Talita, Dona Teresa, a poltrona era Vó Gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivaninha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.

Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas do tipo:

- Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha!

- É pra já, papai. Espere sentado na Vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutro.

Ou então:

- Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

- Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né, mamãe?

E todos riam.

Belinki, Tatiana. *A operação do Tio Onofre: uma história policial*. São Paulo: Ática, 1985.

01) Talita era uma criança muito criativa. Como os pais reagiam a criatividade da filha?

02) Como seria se todos nós resolvêssemos dar nomes diferentes para os objetos? Nós conseguiríamos nos entender?

03) A partir do que você respondeu nas duas questões anteriores:

Qual é a importância dos substantivos?

Professor(a),

Sugerimos a adaptação do jogo "Nome-Lugar-Objeto" para auxiliar os alunos na apreensão da classificação dos substantivos.

Essa atividade representa uma possibilidade de se trabalhar os substantivos de maneira lúdica, trazendo à tona o repertório linguístico do falante, (re)conhecendo a variedade linguística do aluno. É também, uma maneira de se trabalhar o existente e não existente sem partir somente do dicionarizado.

Jogo: "Nome-Lugar-Objeto".

O objetivo do jogo é completar cada uma das colunas com o tipo de substantivo correspondente. A cada rodada será sorteada a letra que deverá iniciar os substantivos que completarão as colunas. O jogador que terminar de completar todas as colunas primeiro deverá dizer "Foi", todos os demais jogadores devem parar de responder assim que essa palavra for dita. As respostas devem ser ditas para que se possa fazer a atribuição dos pontos: 10 pontos para respostas corretas, 5 pontos se dois ou mais participantes colocarem a mesma resposta, 0 ponto se a resposta ficar em branco ou incorreta. Ganhará o jogo quem somar mais pontos no final.

Para saber mais:

"Nome-Lugar-Objeto" é um jogo muito popular no Brasil, também conhecido como Adedanha, Adedonha, Salada de Frutas, Uestope ou Stop.

Jogo: "Nome-Lugar-Objeto"

Comum	Próprio	Simples	Composto	Primitivo	Derivado	Concreto	Abstrato	Coletivo	Total

Professor (a),

Selecionamos três atividades para fechar esse módulo. A primeira atividade relacionada aos substantivos é uma produção de textos. Sugerimos, seguindo as orientações do livro didático, a produção de uma crônica. Aproveitando o contexto vivenciado durante a aplicação de nossa proposta de intervenção, solicitamos aos alunos uma crônica relacionada aos Jogos Olímpicos Rio 2016.

A segunda atividade deve ser realizada no laboratório de informática. Os alunos poderão testar seus conhecimentos no jogo educacional “Língua Solta”. O jogo possui uma versão on-line e a opção de salvar a simulação no computador.

O jogo trabalha com a flexão de número dos substantivos.

O jogo está disponível no site: portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/recursos/8623/Língua%20Solta/Língua_Solta.swf.

A terceira atividade consiste na aplicação do 2º questionário de crenças e atitudes linguísticas, com vistas a observar se a mudança metodológica, tanto das aulas quanto das atividades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, contribuíram positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo em relação à língua.

Professor(a),

Ensine a brincadeira: Jogo da memória.

O jogo consiste em formar pares entre a imagem e o substantivo coletivo correspondente. Os alunos deverão sentar-se em duplas ou trios, eles receberão um conjunto de cartas e deverão espalhá-las pela mesa com a face virada para baixo. Cada aluno deve virar duas cartas e verificar se são correspondentes, em caso afirmativo terá direito a virar mais duas cartas, se as duas cartas viradas não forem correspondentes, será a vez do próximo jogador. Todos deverão ver as cartas que forem viradas. A medida que os pares forem formados, as cartas deverão ser retiradas da mesa. Ganhará o jogo aquele que formar mais pares.

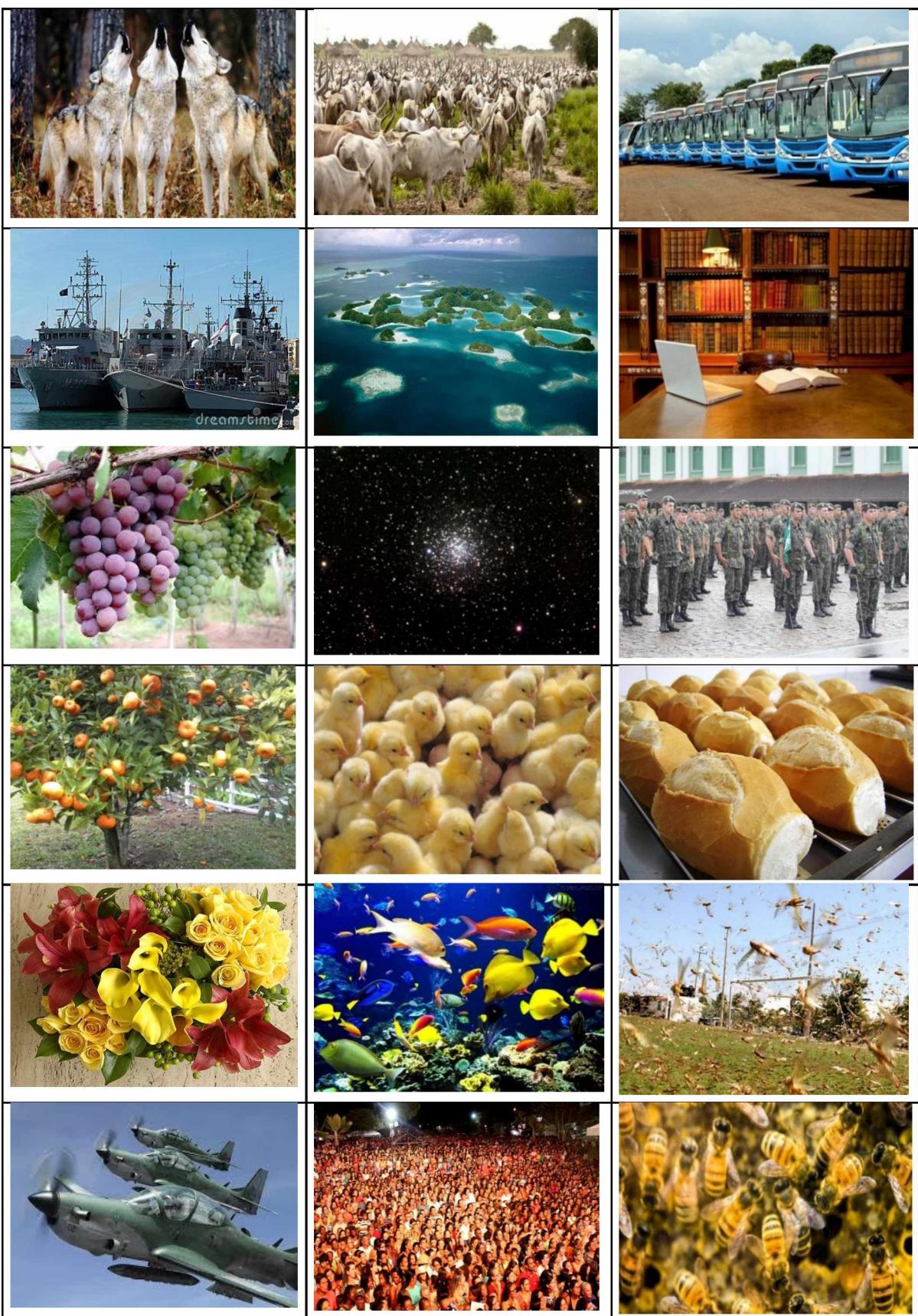
É importante discutir com os alunos sobre as possibilidades de usos dos substantivos coletivos, os quais podem, por exemplo, servir para evitar a repetição de uma palavra e/ou expressão no texto.

Para saber mais...

Fizemos a seleção das imagens no *Google Imagens*, em seguida realizamos a impressão colorida e plastificamos as folhas, as quais foram recortadas.

Outra opção é confeccionar o jogo em folhas A4 para a impressão, depois elas devem ser coladas em cartolina e posteriormente plastificadas com papel contact.

Imagens disponíveis em: https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1RXGH_enBR684BR684&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=GOOgle+IMAGENS.



		
	<p style="text-align: center;"> criatividade vitórias eficácia iniciativa humildade aprendizagem motivação transparência eficiência responsabilidade agilidade dinamismo comprometimento organização planejamento persistência entusiasmo caráter autenticidade liderança dedicação objetivos </p>	
Vara (porcos)	esquadrilha (aviões)	ninhada (pintos)
armada (navios de guerra)	cardume (peixes)	ramalhete (flores)
boiada (bois)	Nuvem (gafanhotos, mosquitos, poeira)	cacho (bananas, uvas, Cabelos)
constelação (estrelas)	batalhão (soldados)	Arquipélago (ilhas)

pomar (árvores frutíferas)	vocabulário (palavras)	álbum (fotografias, selos)
alcateia (lobos, feras)	multidão pessoas	enxame (abelhas, insetos)
biblioteca (livros)	réstia cebolas, alhos	frota (ônibus, navios, mercantes)
penca (bananas, chaves,	matilha (cães de caça)	fornada (pães, tijolos)

REFERÊNCIAS

- BELINKI, Tatiana. **A operação do Tio Onofre: uma história policial.** São Paulo: Ática, 1985.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Revista Abril.** Disponível em: <http://www.ceed.ufop.br/site_antigo/images/Consciencia_Fonologica_Revista_Abril _ 2013.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2016.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação.** 2^a ed. São Paulo: Atual, 2005.
- COELHO, I. L.; GORSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. de; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.
- ESCOLA GAMES. **Jogos educativos.** Disponível em: <http://www.escolagames.com.br/jogos.asp>. Acesso em: 14 de jan. 2016.
- FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem.** São Paulo: Moderna, 2012.
- GANCIA, B. M. V. Barbara Responde. In: **Revista da Folha** (25/03/2007). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/revista/rf2503200715.htm>. Acesso em: 14 de jan. 2016.
- GEHRINGER, M. **Vida Moderna.** Disponível em: <https://www.nagado.com>. Acesso em Acesso em 10/11/2015.
- IMAGENS.GoogleImagens.** Disponíveis em: https://www.google.com.br/webhp?Sourceid=chromeinstant&rlz=1C1RXGH_enBR684BR684&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=GOOgle+ IMAGENS.
- MARTINS, P.; PEREIRA, C. **Sobre preconceito, linguistas e a língua que falamos...**<https://www.youtube.com/watch?EbBJXUW1Dc>. Acesso em 10/11/2015.
- MEIRELES, C. Enchente. In **Ou isto ou aquilo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- ORLANDELI. **Grump.** Disponível em: <http://blogdoorlandeli.zip.net/>. Acesso em: 14 de jan. 2016.
- PORTAL DO PROFESSOR: Espaço aula.** Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/ficha_Técnica_Aula.html?aula=37877
- SOUZA, M. de. **Turma da Mônica.** Disponível em :https://www.google.com.br/search?q=tirinha+turma+da+monica&rlz=1C1PRFC_&em=BR685BR686&biw=1600&bih=775&tbo=isch&tbo=&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiq7lqN- Acesso em 14/01/2016.

UNIVESP TV. D-04 - Língua Escrita e Oral. In **Programa da disciplina Educação eLinguagem.(1/2)**. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=6fHF_Eru65k. Acesso em 14/01/2016.

UFPE/UFRPE/UNIVASF.Variações Linguísticas Regionais. **Vestibular2009**. UFPE/UFRPE/UNIVASF. Disponível em: [http://www.jaula.com.br/paineldecontrole/paginas/provas_comentadas/arqu./RED_E_HIST.pdfv=iu4ra9tkF WM](http://www.jaula.com.br/paineldecontrole/paginas/provas_comentadas/arqu./RED_E_HIST.pdfv=iu4ra9tkFWM). Acesso em 10/11/15.

Apêndice B

QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS (1ª APLICAÇÃO)

Dados pessoais

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade _____ Série: _____ Data: _____

Você encontrará, a seguir, algumas perguntas sobre a Língua Portuguesa. Reflita sobre elas e em seguida, responda-as.

ATENÇÃO:

Você encontrará no questionário dois tipos de respostas:

- a) Há questões em que você deverá marcar SIM ou NÃO.
 - b) Há questões em que você deverá marcar um (X) na opção que julgar correta.
- * Você encontrará, em algumas questões, um espaço para que possa comentar sua resposta, caso julgue necessário.
-

01. Você escreve bem?

Sim Não

02. Você fala bem?

Sim Não

03. Quem já aprendeu a ler, consegue escrever qualquer tipo de texto?

Sim Não

04. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade, falam errado?

Sim Não

05. É preciso ler muito para escrever bem?

Sim Não

06. O professor de Português deve corrigir a fala dos alunos?

Sim Não

07. Para escrever bem é preciso aprender as regras da gramática?

Sim Não

08. Na escola aprende-se a escrever bem?

Sim Não

09. Para você um bom professor de Português é aquele que fala de acordo com as regras gramaticais?

Sim Não

10. Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de Língua Portuguesa?

Sim Não

11. O seu jeito de falar é parecido com o das pessoas com quem você convive no lugar onde mora?

Sim Não

12. O seu jeito de falar é igual ao jeito dos seus colegas da escola?

Sim Não

13. Você tem orgulho da maneira como fala?

Sim Não

14. Você tem vergonha da maneira como fala?

Sim Não

15. Você gosta de estudar Língua Portuguesa?

Sim Não

16. Você comprehende bem a linguagem utilizada no livro didático?

Sim Não

17. Qual modalidade de língua você acha mais correta?

língua escrita língua falada

18. Qual modalidade de língua você considera mais importante?

língua escrita língua falada

19. Qual modalidade de língua é mais difícil?

língua escrita língua falada

20. Quem fala melhor?

- adolescentes adultos
-
-

21. Qual língua você acha que é mais eficiente para a comunicação ?

- seu modo de falar linguagem do livro didático
-
-

22. Você acha importante estudar Língua Portuguesa?

- Sim Não
-
-

23. Qual você acha melhor (ou mais eficiente)?

- seu modo de falar o modo de falar de sua professora de Língua Portuguesa.
-
-

24. Você fala do mesmo jeito com diferentes pessoas em diferentes situações?

- Sim Não
-
-

25. Você escreve do mesmo jeito para diferentes pessoas em diferentes situações?

- Sim Não

26. Se em sala de aula um (a) colega seu (sua) dirigisse a você a seguinte pergunta:

- Fulano(a), eu não intendi direito o que é pra fazê, cê pode me ixpricá, nós não precisa ponhá o nome nesse paper? É só nós respondê e intregá pra professora?

Qual seria sua resposta?

- Responderia naturalmente.
- Demonstrarria estranhamento diante do modo de falar dessa pessoa, mas responderia.

- Estranharia o modo de falar dessa pessoa e tentaria corrigi-la, ao invés de responder à sua pergunta.
-

27- Seus colegas de sala de aula ouvem a pergunta da questão anterior e começam a rir e a fazer gozações. Nessa situação você:

- Ri também, afinal o modo de falar desse colega é mesmo engraçado.
- Não concorda com a atitude dos demais alunos, mas não toma nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.
- Não concorda com a atitude dos demais alunos e tenta ajudar o colega, conversando com eles e/ou pedindo a ajuda da professora.
-

28. Considere o mesmo aluno da questão de número 25. Você o escolheria para participar de um trabalho em dupla em que vocês tivessem de fazer uma apresentação oral para a classe?

- Sim Não
-

29. Ainda considerando esse aluno, você o escolheria para fazer uma prova escrita em dupla?

- Sim Não
-

30. Suponha a seguinte situação:

Você tem de explicar um conteúdo para um trabalho escolar valendo a nota do bimestre, e o professor lhe dá duas opções de apresentação: apresentar oralmente, ou entregar um texto escrito. Nessa situação, você prefere:

- Entregar o trabalho por escrito, pois, para você, expressar-se pela escrita é mais fácil do que pela fala?
- Apresentar-se oralmente, pois, para você, a apresentação oral é mais fácil?

Apêndice C

QUESTIONARIO DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUISTICAS (2ª APLICAÇÃO)	
Dados pessoais	
Nome: _____	
Sexo: () Masculino	() Feminino
Idade: _____	Série: _____ Data: _____

* Você encontrará, a seguir, algumas perguntas sobre a Língua Portuguesa. Reflita sobre elas e em seguida, responda-as.

ATENÇÃO:

Você encontrará no questionário dois tipos de respostas:

- a) Há questões em que você deverá marcar SIM ou NÃO.
 - b) Há questões em que você deverá marcar um (X) na opção que você julgar correta.
- * Você encontrará, em algumas questões, um espaço para que possa comentar sua resposta, caso julgue necessário.
-

01. Você escreve bem?

Sim Não

02. Você fala bem?

Sim Não

03. Quem já aprendeu a ler, consegue escrever qualquer tipo de texto?

Sim Não

04. As pessoas analfabetas ou que têm pouca escolaridade, falam errado?

Sim Não

05. É preciso ler muito para escrever bem?

Sim Não

06. O professor de português deve corrigir a fala dos alunos?

Sim Não

07. Para escrever bem é preciso aprender as regras da gramática?

Sim Não

08. Na escola aprende-se a escrever bem?

Sim Não

09. Para você um bom professor de Português é aquele que fala de acordo com as regras gramaticais?

Sim Não

10. Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de Língua Portuguesa?

Sim Não

11. O seu jeito de falar é parecido com o das pessoas com quem você convive no lugar onde mora?

Sim Não

12. O seu jeito de falar é igual ao jeito dos seus colegas da escola?

Sim Não

13. Você tem orgulho da maneira como fala?

Sim Não

14. Você tem vergonha da maneira como fala?

Sim Não

15. Você gosta de estudar Língua Portuguesa?

Sim Não

16. Você comprehende bem a linguagem utilizada no livro didático?

Sim Não

17. Qual modalidade de língua você acha mais correta?

língua escrita língua falada

18. Qual modalidade de língua você considera mais importante?

língua escrita língua falada

19. Qual modalidade língua é mais difícil?

língua escrita língua falada

20. Quem fala melhor?

- adolescentes adultos
-
-

21. Qual língua você acha que é mais eficiente para a comunicação

- seu modo de falar linguagem do livro didático
-
-

22. Você acha importante estudar Língua Portuguesa?

- Sim Não
-
-

23. Qual você acha melhor (ou mais eficiente)?

- seu modo de falar o modo de falar de sua professora de Português
-
-

24. Você fala do mesmo jeito com diferentes pessoas em diferentes situações?

- Sim Não
-
-

25. Você escreve do mesmo jeito para diferentes pessoas em diferentes situações?

- Sim Não
-
-

26. Suponha a seguinte situação:

Se em sala de aula um (a) colega seu (sua) dirigisse a você a seguinte pergunta:

- Fulano(a), eu não intendi direito o que é pra fazê, cê pode me ixpricá, nós não precisa ponhá o nome nesse paper? É só nós respondê e intregá pra professora?

Qual seria sua resposta?

- responderia naturalmente.
 - demonstraria estranhamento diante do modo de falar dessa pessoa, mas responderia.
 - estranharia o modo de falar dessa pessoa e tentaria corrigi-la, ao invés de responder
a sua pergunta.
-
-

27- Seus colegas de sala de aula ouvem a pergunta da questão anterior e começam a rir e a fazer gozações. Nessa situação você:

- Ri também, afinal o modo de falar desse colega é mesmo engraçado.
 - Não concorda com a atitude dos demais alunos, mas não toma nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.
 - Não concorda com a atitude dos demais alunos e tenta ajudar o colega, conversando com eles e/ou pedindo a ajuda da professora.
-
-

28. Considere o mesmo aluno da questão anterior. Você o escolheria para participar de um trabalho em dupla em que vocês tivessem de fazer uma apresentação oral para a classe?

- Sim Não
-
-

29. Ainda considerando esse aluno, você o escolheria para fazer uma prova escrita em dupla?

- Sim Não
-
-

30. Suponha a seguinte situação:

Você tem de explicar um conteúdo para um trabalho escolar valendo a nota do bimestre, e o professor lhe dá duas opções de apresentação: apresentar oralmente, ou entregar um texto escrito. Nessa situação, você prefere:

Entregar o trabalho por escrito, pois, para você, expressar-se pela escrita é mais fácil do que pela fala;

OU, ao contrário;

Apresentar-se oralmente, pois, para você, a apresentação oral é mais fácil.

31. Você acha que estudar Língua Portuguesa é fácil ou difícil?

fácil difícil

32. Um falante eficiente da Língua Portuguesa é aquele que fala de maneira mais monitorada em diferentes situações?

Sim Não

33. Quando você conversa com seus pais e/ou familiares utiliza, com maior frequência, qual variedade da língua ?

menos formal mais formal

34. Quando você conversa com seus colegas em sala de aula utiliza, com maior frequência, qual variedade da língua ?

menos formal mais formal

35. Quando você conversa com seus professores utiliza, com maior frequência, qual variedade da língua?

menos formal mais formal

36. Quando você conversa com pessoas com as quais não tem intimidade você utiliza, com maior frequência, qual variedade da língua ?

menos formal mais formal

Questionário elaborado pela professora orientadora Prof.^a Dr^a Talita de Cássia Marine e alunas orientandas: Carla Beatriz Frasson e Romilda Ferreira Santos .

Apêndice D

Gráficos Complementares

GRÁFICO 01: Pergunta 02 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

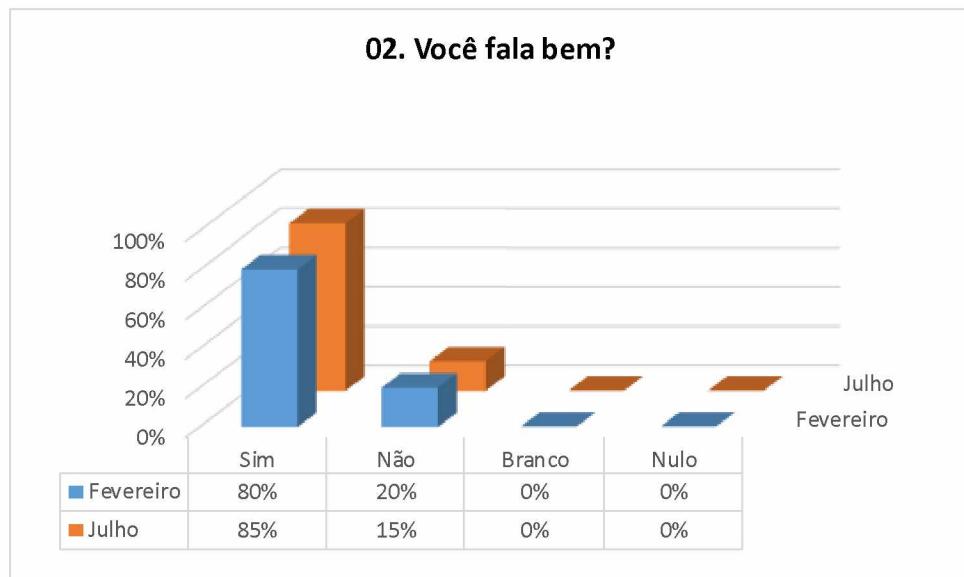


GRÁFICO 02: Pergunta 05 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

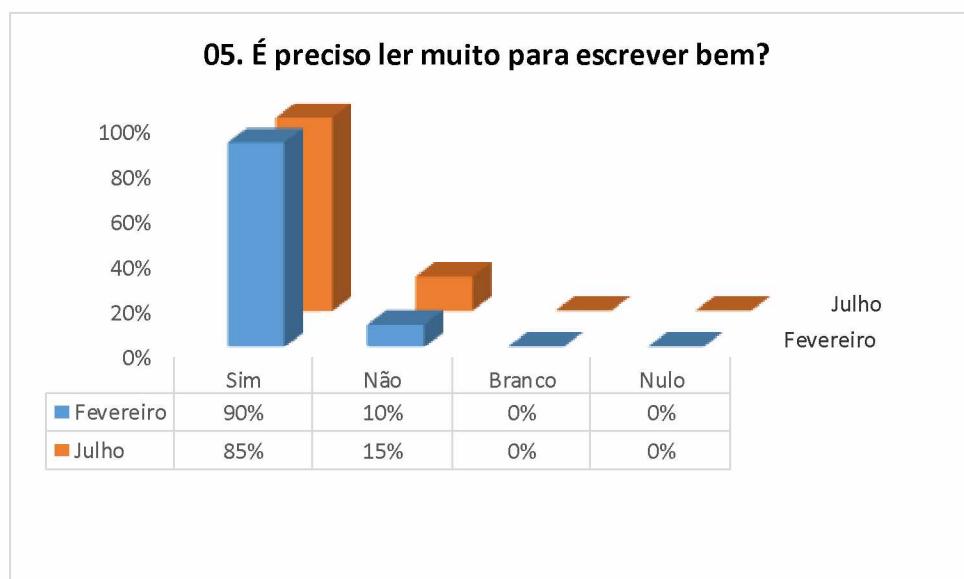


GRÁFICO 03: Pergunta 06 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

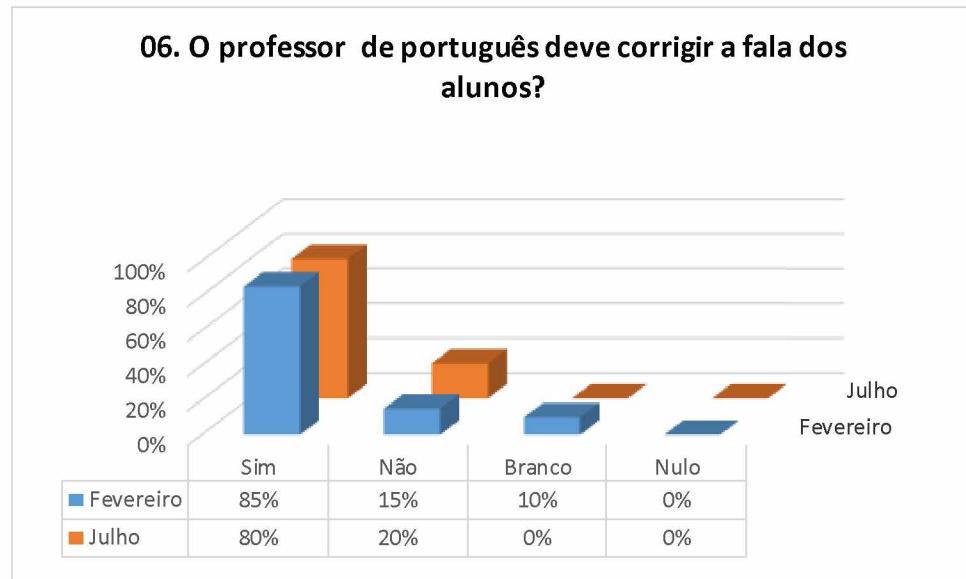


GRÁFICO 04: Pergunta 08 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

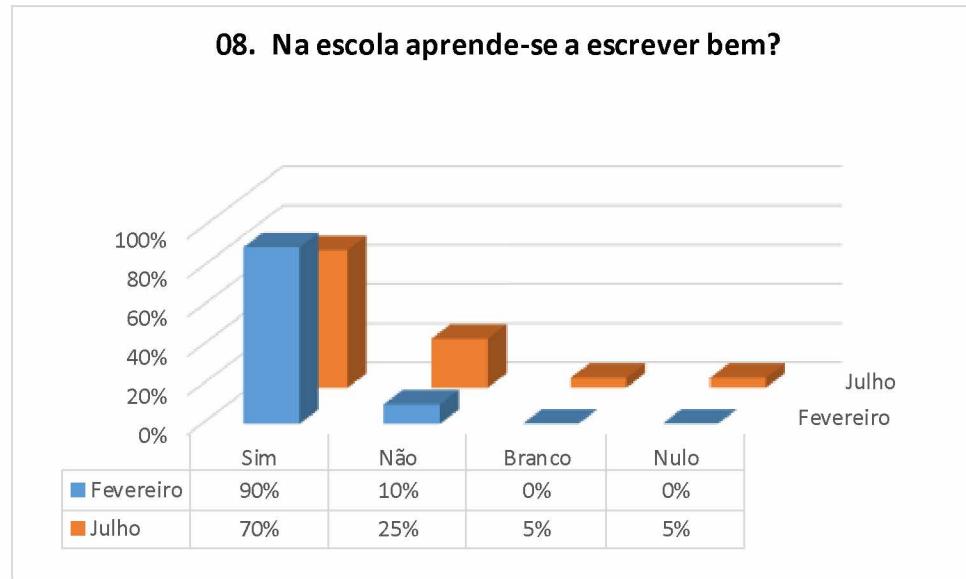


GRÁFICO 05: Pergunta 09 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

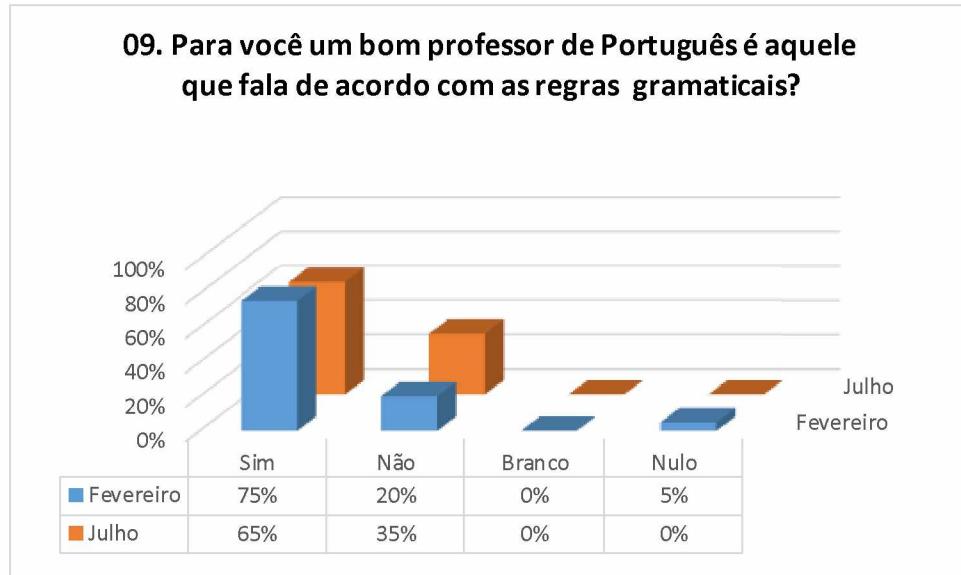


GRÁFICO 06: Pergunta 14 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

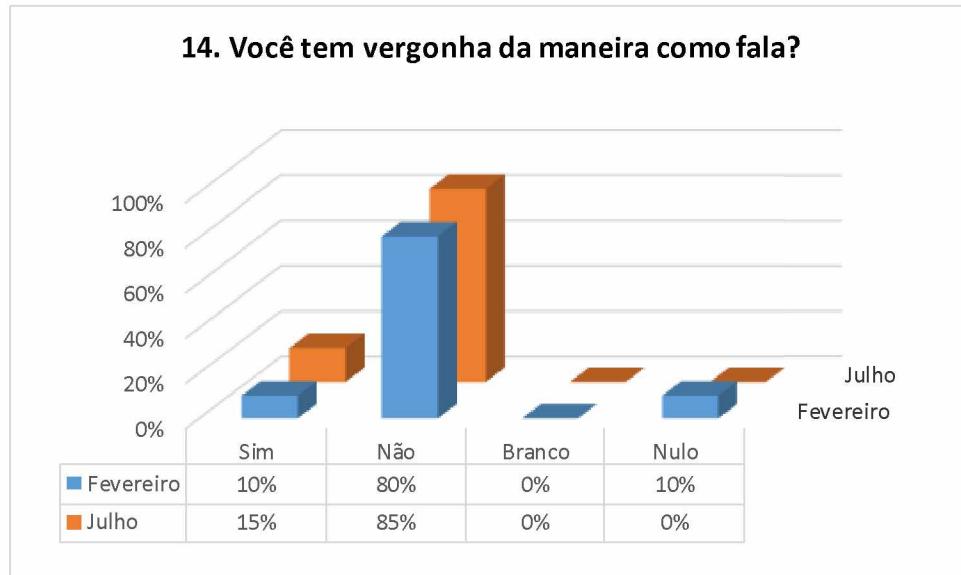


GRÁFICO 07: Pergunta 16 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

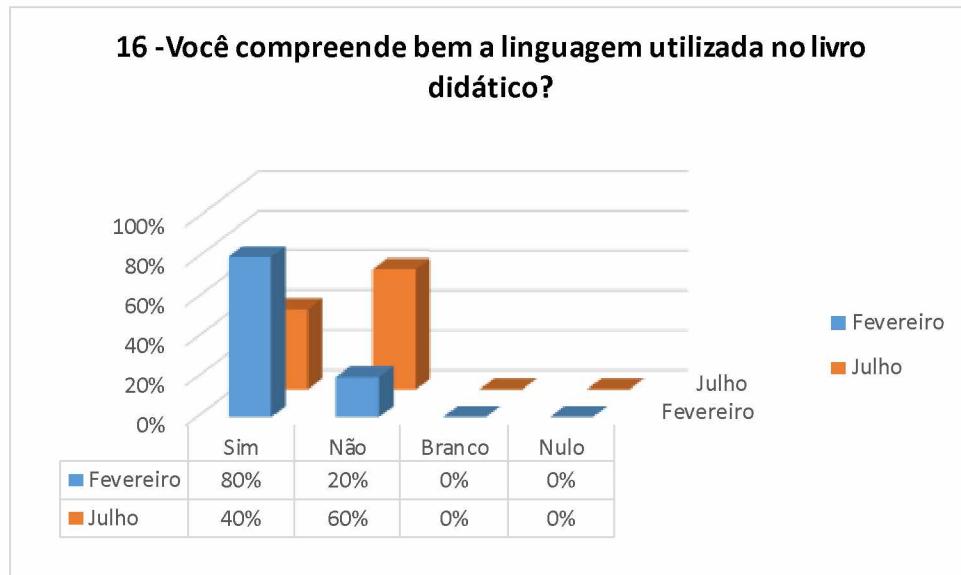


GRÁFICO 08: Pergunta 17 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

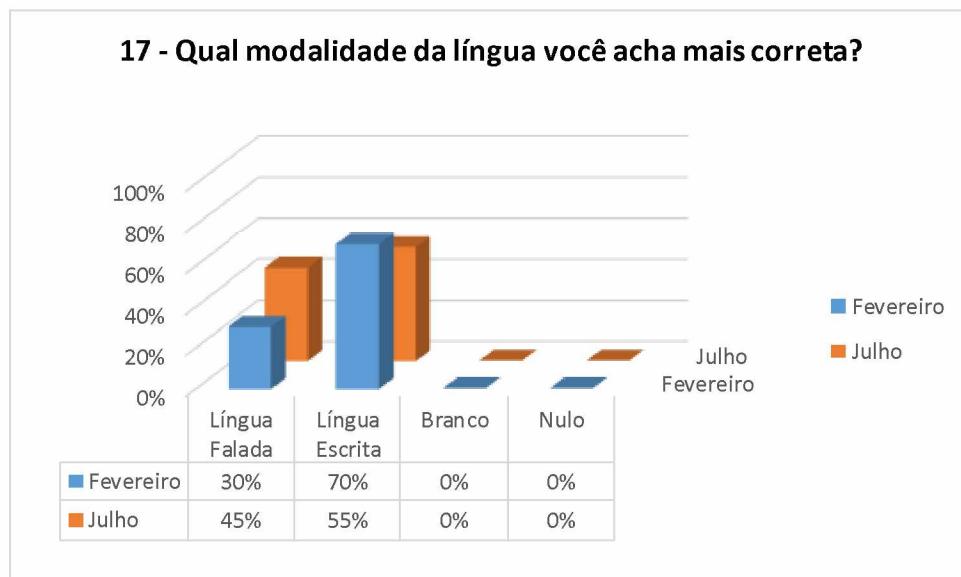


GRÁFICO 09: Pergunta 19 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

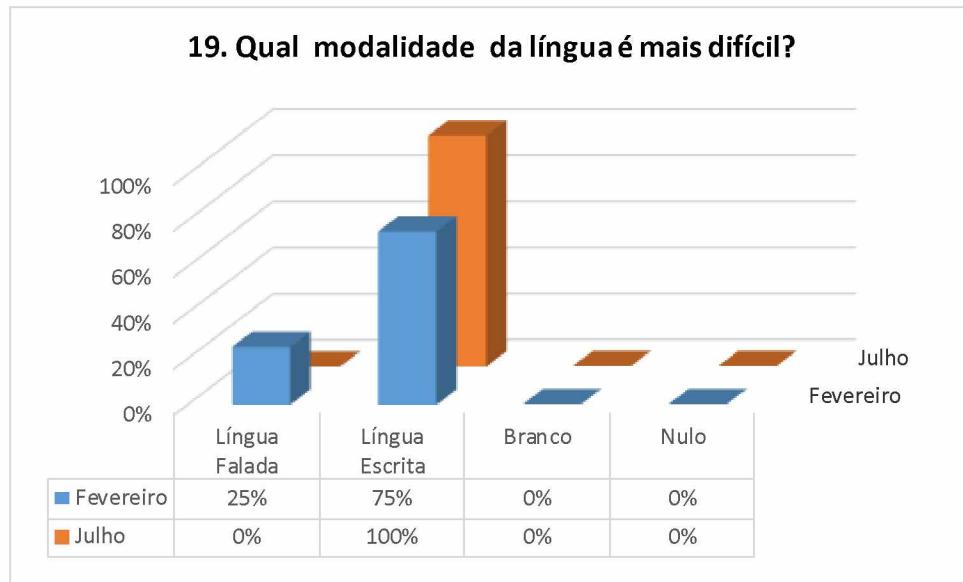


GRÁFICO 10: Pergunta 20 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

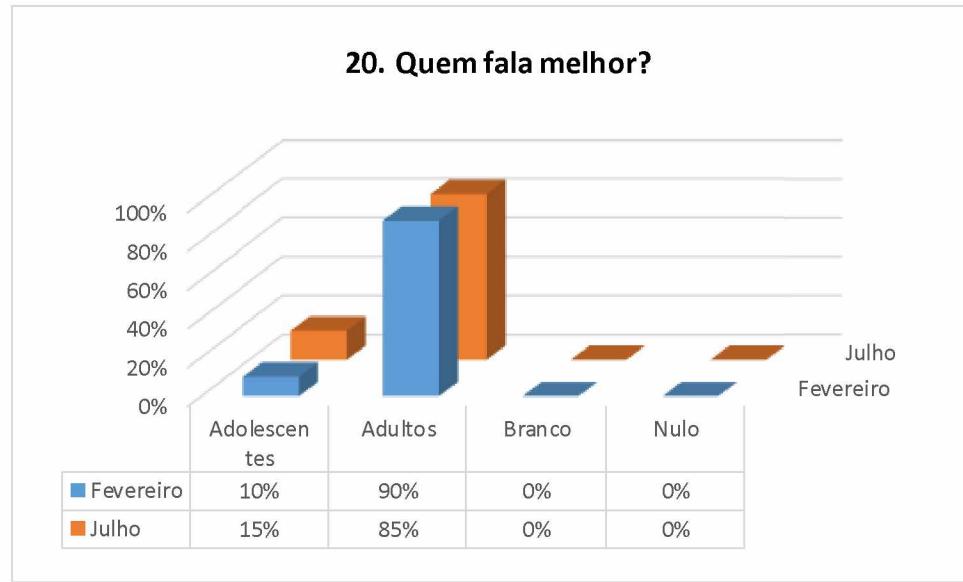


GRÁFICO 11: Pergunta 22 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

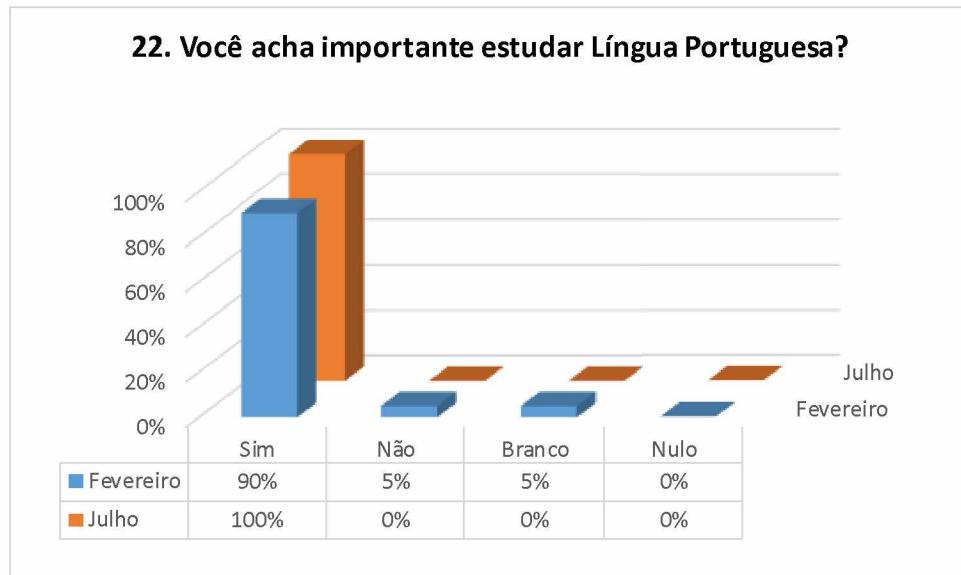


GRÁFICO 12: Pergunta 23 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

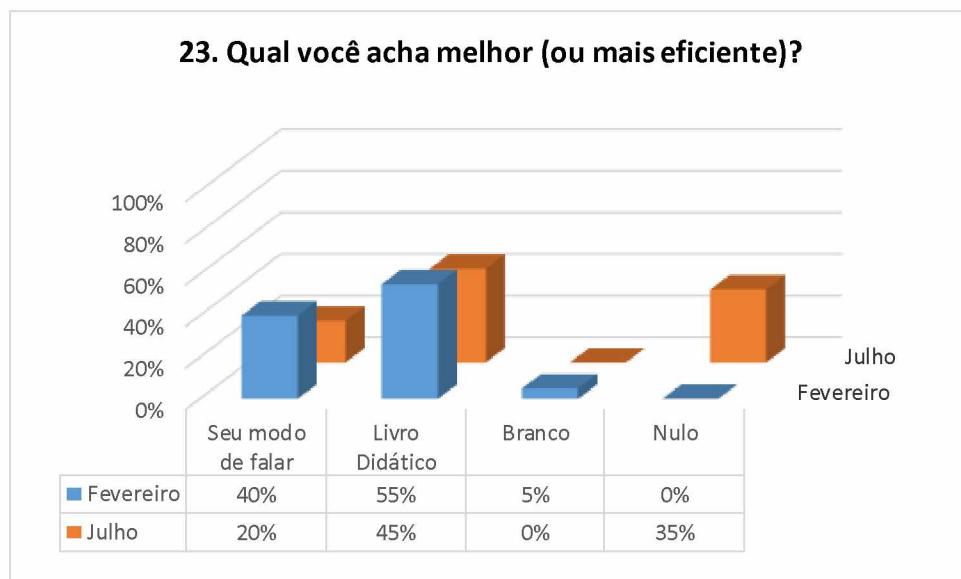
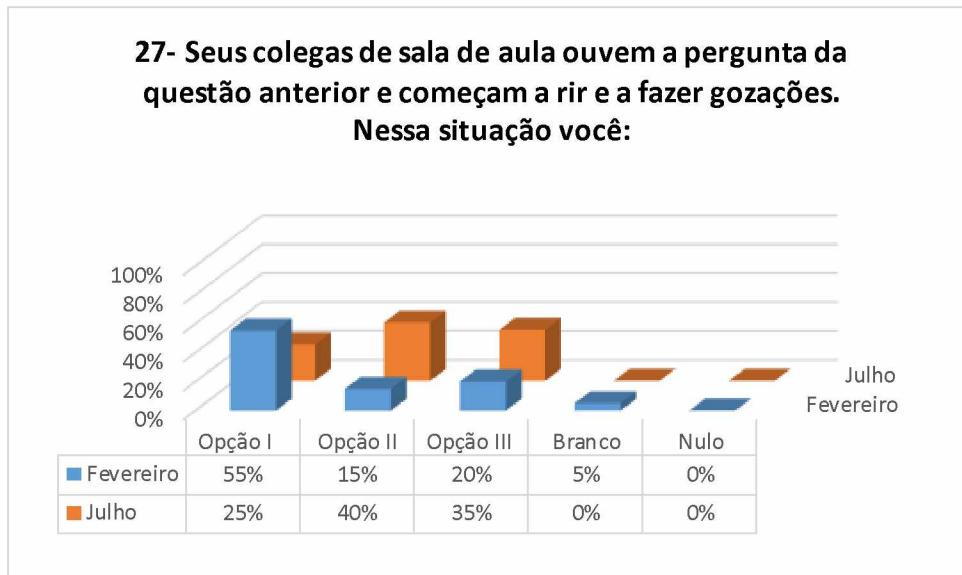


GRÁFICO 13: Pergunta 27 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



Opção I - Ri também, afinal o modo de falar desse colega é mesmo engraçado.

Opção II - Não concorda com a atitude dos demais alunos, mas não toma nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.

Opção III - Não concorda com a atitude dos demais alunos e tenta ajudar o colega, conversando com eles e/ou pedindo a ajuda da professora.

GRÁFICO 14 : Pergunta 28 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

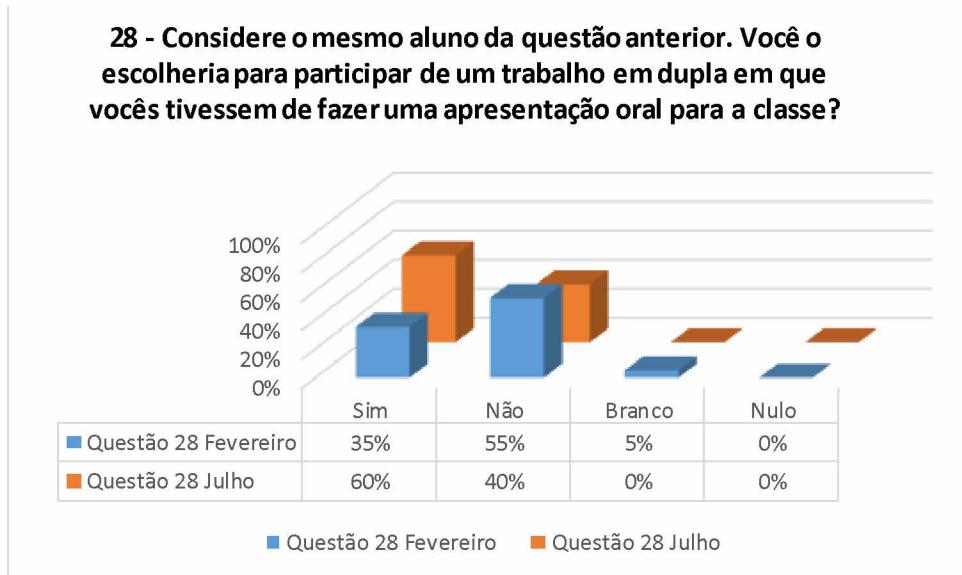


GRÁFICO 15: Pergunta 29 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

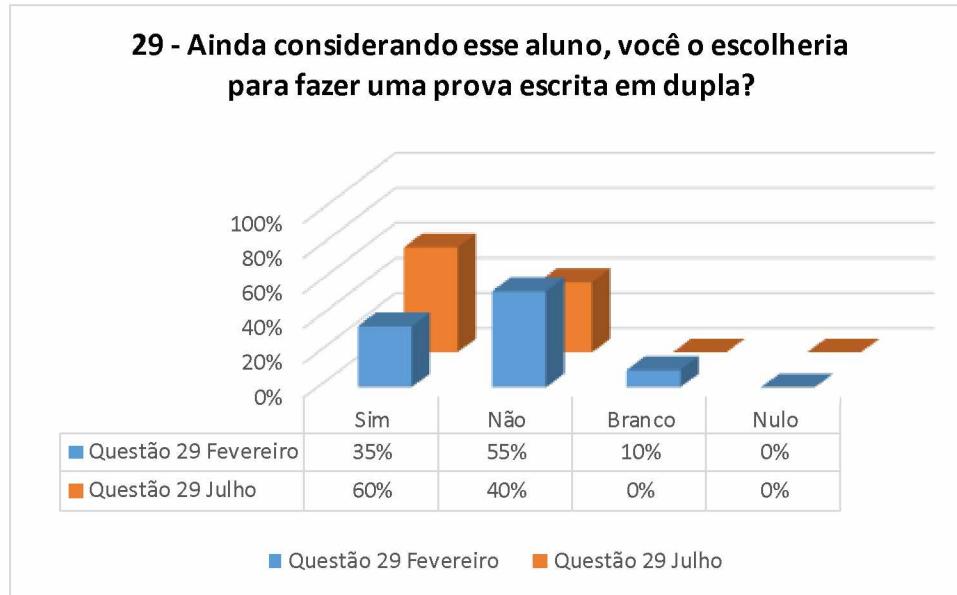
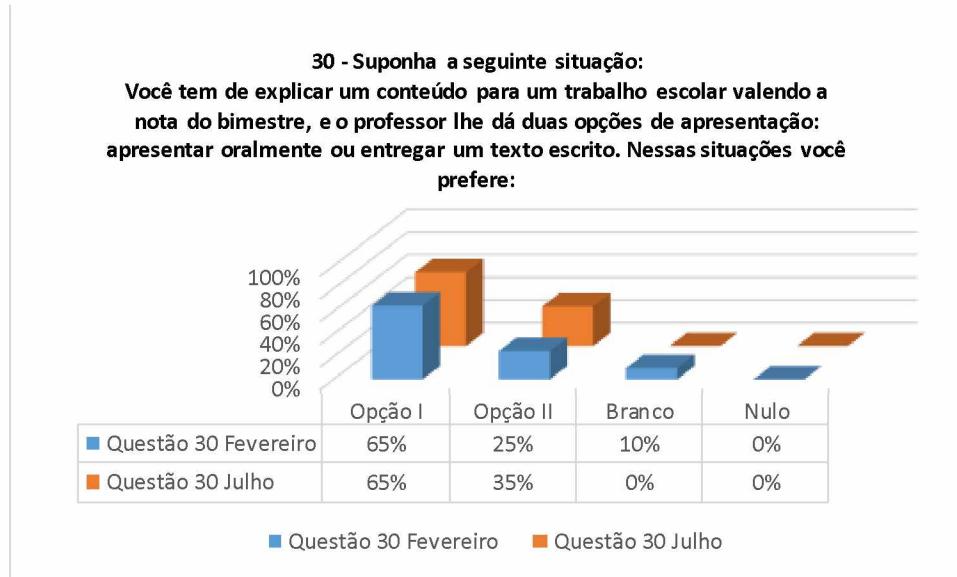


GRÁFICO 16: Pergunta 30 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



Opção I – Entregar o trabalho por escrito, pois, para você, expressar-se pela escrita é mais fácil do que pela fala.

OU, ao contrário;

Opção II – Apresentar-se oralmente, pois, para você, a apresentação oral é mais fácil.

GRÁFICO 17: Pergunta 33 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

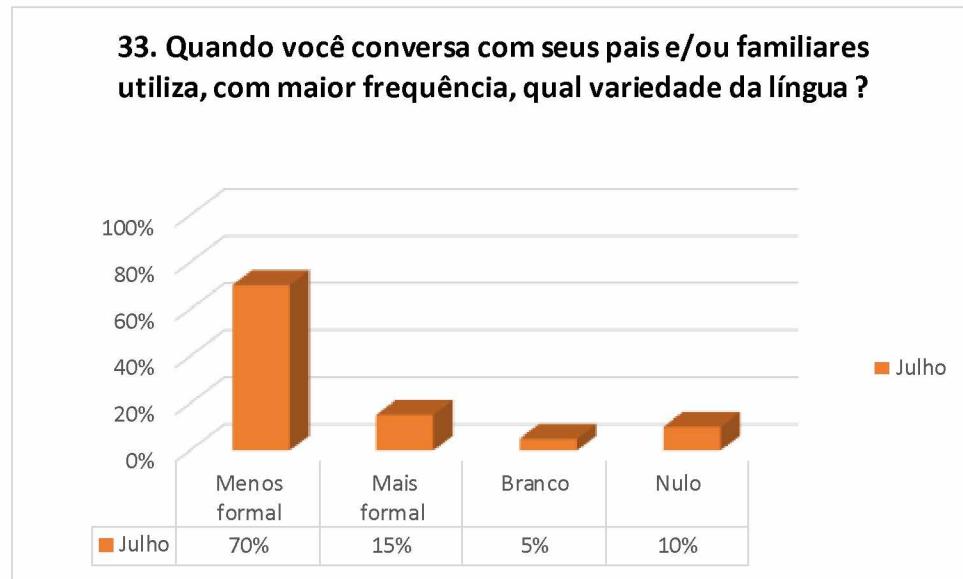


GRÁFICO 18: Pergunta 34 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

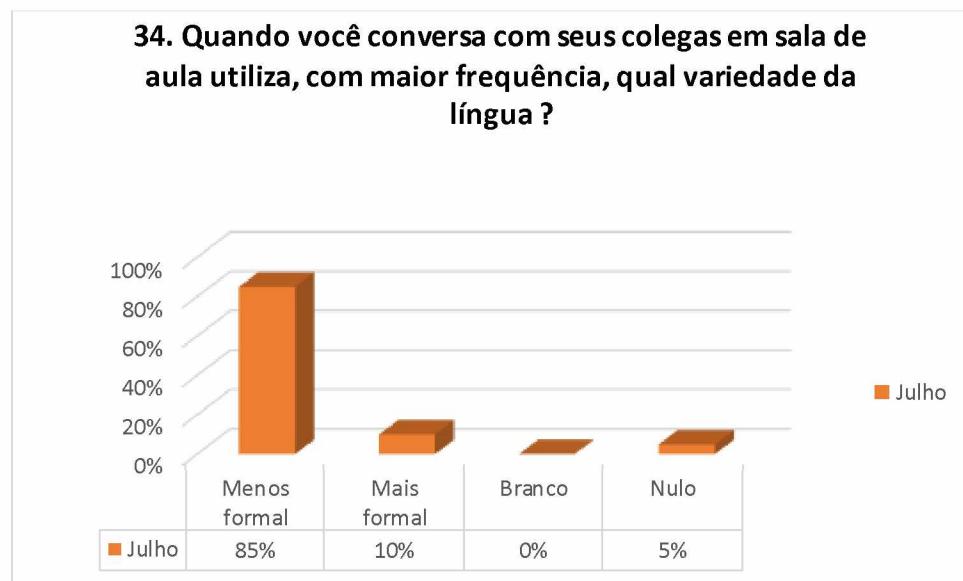


GRÁFICO 19: Pergunta 35 do questionário de crenças e atitudes linguísticas

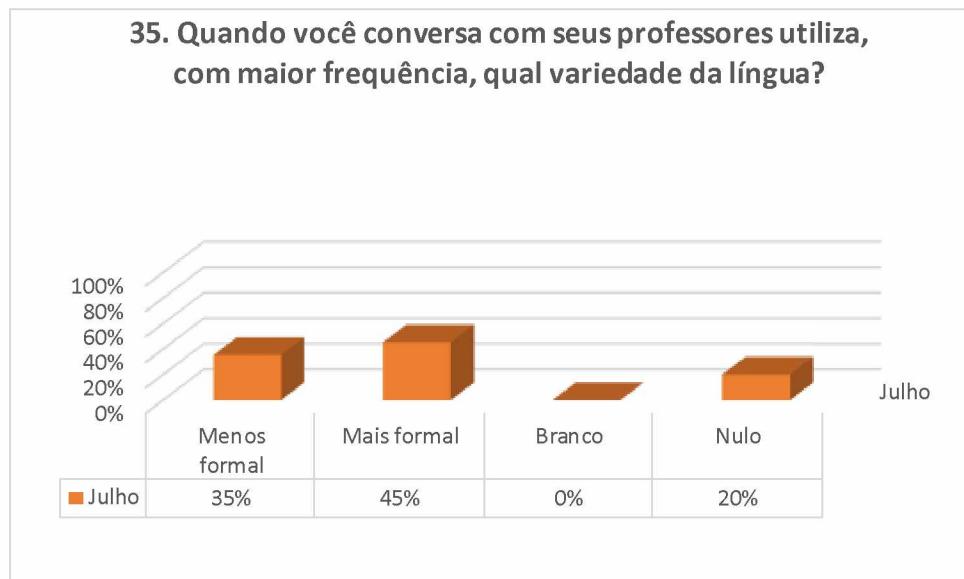


GRÁFICO 20: Pergunta 36 do questionário de crenças e atitudes linguísticas



ANEXOS

Anexo A - Termo de assentimento para o menor

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “Variação linguística: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático”, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Esp. Romilda Ferreira Santos, sob orientação da Profa. Dra. Talita de Cassia Marine.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar as crenças e atitudes que os alunos trazem consigo no que se refere à língua e ao ensino de Língua Portuguesa, ao ingressarem no 6º ano do Ensino Fundamental. Na sua participação você deverá responder a dois questionários sobre crenças e atitudes linguísticas, um aplicado no início do ano letivo e outro aplicado no final da pesquisa. Você também participará de atividades que consistirão, basicamente, em adaptações dos exercícios do livro didático, bem como atividades complementares que possam contribuir com a proposta apresentada.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Romilda Ferreira Santos, em uma reunião na Escola Municipal _____ para a apresentação do projeto aos pais e alunos.

Quanto aos benefícios, podemos citar a oportunidade de você falar sobre suas crenças em relação à própria língua e sobre a diferença que você percebe entre a língua que você fala e a língua ensinada na escola. Assim, a professora terá a oportunidade de compreender suas crenças linguísticas e como elas podem interferir na sua aprendizagem, para a partir desse conhecimento, propor intervenções que possam contribuir positivamente para o ensino de Língua Portuguesa.

O único risco do estudo seria a sua identificação. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto a sua identidade e quanto ao nome da instituição onde você estuda. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a precauções serão tomadas para que sua identidade seja preservada.

Você não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro pela participação na pesquisa.

Mesmo o seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não está obrigado a participar, caso não deseje. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Romilda Ferreira Santos (professora responsável) na Escola Municipal _____, na cidade de Uberlândia – Minas Gerais; fone (034) XXXX-XXXX e Profº. Drª. Talita de Cássia Marine pelo telefone (34) XXXX-XXXX ou no seguinte endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 220, bairro Santa Mônica, Uberlândia, M.G., CEP: 38.408.144. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone (34) XXXX-XXXX.

Uberlândia, _____ de _____ de 2016.

Assinatura das pesquisadoras

Menor participante

Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor (a), o (a) menor pelo (a) qual o (a) senhor(a) é responsável está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Variação linguística: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático”, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Esp. Romilda Ferreira Santos, sob orientação da Profa. Dra. Talita de Cassia Marine.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Romilda Ferreira Santos, em uma reunião na Escola Municipal _____ para a apresentação do projeto aos pais e alunos. Na participação do(a) menor, ele(a) deverá responder a dois questionários de crenças e atitudes linguísticas, um aplicado no início do ano letivo e outro aplicado no final da pesquisa. Ele também participará de atividades que consistirão, basicamente, em adaptações dos exercícios do livro didático, bem como atividades complementares que possam contribuir com a proposta apresentada.

Quanto aos benefícios, podemos citar a oportunidade de os alunos falarem sobre suas crenças em relação à própria língua e sobre como entendem o ensino de Língua Portuguesa a que são expostos, assim a professora terá a oportunidade de compreender essas crenças linguísticas dos alunos e como elas interferem no processo de ensino-aprendizagem, para a partir desse conhecimento propor intervenções que possam contribuir positivamente para o ensino de Língua Portuguesa.

O único risco do estudo que estamos propondo seria a identificação de seu(sua) filho(a). Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto a identidade dele(a) e quanto ao nome da instituição onde estuda. Em nenhum momento seu filho(a) será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) será preservada.

O (a) menor não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro pela participação na pesquisa. O (a) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o (a) senhor (a), responsável legal pelo (a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com: Romilda Ferreira Santos (professora responsável) na Escola Municipal _____, na cidade de Uberlândia – Minas Gerais; fone (34) XXXX-XXXX e Profª. Drª. Talita de Cássia Marine pelo telefone (34) XXXX-XXXX ou no seguinte endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 220, bairro Santa Mônica, Uberlândia, M.G., CEP: 38.408.144. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone (34) XXXX-XXXX.

Uberlândia, _____ de _____ de 2016.

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____

consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo (a) menor participante