



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



PROFLETRAS

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA ARAÚJO

**TRABALHANDO A AUTOESTIMA LINGUÍSTICA NA EJA: UM TRABALHO À LUZ
DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

UBERLÂNDIA-MG

2019

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA ARAÚJO

**TRABALHANDO A AUTOESTIMA LINGUÍSTICA NA EJA: UM TRABALHO À LUZ
DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito 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: Prof^a Dr^a Talita de Cássia Marine.

UBERLÂNDIA-MG

2019

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

A663t Araújo, Ana Cláudia Oliveira, 1974-
2019 Trabalhando a autoestima linguística na EJA [recurso eletrônico] :
um trabalho à luz da pedagogia da variação linguística / Ana Cláudia
Oliveira Araújo. - 2019.

Orientadora: Talita de Cássia Marine.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.617>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Alunos -
Autoestima. 4. Educação de jovens e adultos. I. Marine, Talita de Cássia,
1979- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

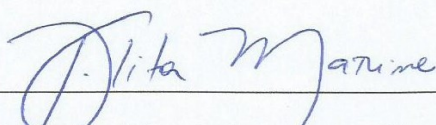
Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA ARAÚJO

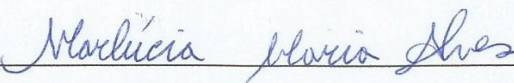
TRABALHANDO A AUTOESTIMA LINGUÍSTICA NA EJA: UM TRABALHO À LUZ DA PEDAGOGIA DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.

Dissertação aprovada para obtenção do título
de Mestre no Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia-MG pela
banca examinadora formada por :

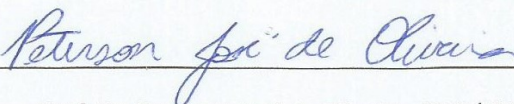
Uberlândia, 27 de Fevereiro de 2019.



Profa. Dra. Talita de Cássia Marine, PROFLETRAS/UFU-MG



Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, PROFLETRAS/UFU-MG



Prof. Dr. Peterson José de Oliveira, ILEEL/UFU-MG

Dedicado a Deus e minha família: minhas
inspirações a prosseguir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guardar e guiar meus passos, tornando possível esse momento.

Meu esposo Antônio Marcelo e minha filha Beatriz, pela compreensão da minha ausência e envolvimento com os estudos.

À toda minha família pelo incentivo a perseverar nos estudos. Em especial a minha mãe Sônia, minhas irmãs Regina e Idhone e minha tia Telma, pelo cuidado e amor dedicado à Bia nos meus momentos de viagens a estudos.

À diretora geral e aos coordenadores da Educação de Jovens e Adultos, pelo apoio na implantação do projeto de pesquisa e companheirismo de sempre. A todos os professores e demais servidores da escola pesquisada, pelos votos de sucesso e incentivo.

À turma pesquisada, simplesmente maravilhosa, obrigada pela receptividade e participação nas atividades propostas, que tornaram possível essa pesquisa.

Aos queridos colegas de turma de mestrado, em especial à minha companheira de viagens Amilla (obrigada pela companhia em tantas madrugadas e noites na estrada e pela palavra amiga e encorajadora de sempre). Foi muito bom estar com cada um de vocês. Compartilhamos tantas alegrias, tristezas, lutas e vencemos. Fica o meu carinho e apreço por cada um de vocês e desejos de sucesso sempre.

Aos professores da nossa turma, a dedicação de vocês e o compartilhamento de tantos conhecimentos foram essenciais para a concretização.

Minha querida orientadora, professora Dra. Talita de Cássia Marine, obrigada pela generosidade e compartilhamento de tantos conhecimentos e experiências, tivemos uma sintonia maravilhosa que só foi possível por sua sensibilidade e paciência.

Aos professores Dr. Peterson José de Oliveira e Dra. Marlúcia Maria Alves, pelas contribuições tão pertinentes na banca de qualificação, suas colaborações aquilataram essa pesquisa.

a língua deve ser concebida como uma construção de heterogeneidades; afinal, são os usos – dinâmicos por natureza – que a tecem constantemente. Sob tal ótica, acredita-se que estudar a língua é, entre outros aspectos, estudar os processos de variação e/ou mudança pelos quais passa, a fim de se ajustar aos novos contextos de uso, determinados pelas intenções sociodiscursivas dos falantes. (MARINE, 2009, p. 119).

RESUMO

O trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) deve levar em consideração que os alunos da EJA são oriundos de uma classe econômica que lhes implica em várias restrições, inclusive o não enquadramento no modelo escolar regular. Muitas vezes, tais alunos têm de si uma autoimagem distorcida, permeada por insegurança e desvalorização pessoal. Assim, o ensino de língua portuguesa pensado para tais alunos, deve ir além dos aspectos formais da leitura e da escrita, requerendo, por parte dos professores, ações que estimulem a melhoria da autoestima linguística do alunado, tendo em vista uma participação mais ativa e reflexiva em relação ao ensino de língua portuguesa. Tal ensino, deve contemplar práticas que valorizem seu conhecimento linguístico prévio e de mundo, valorizando, assim, as variedades linguísticas que já dominam enquanto falantes nativos da língua portuguesa. O educando deve ser considerado como sujeito social e a escola deve estimular atividades que promovam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, auxiliando esses alunos a se apropriarem de múltiplas habilidades que lhes proporcionem um uso consciente da língua frente à sociedade; uso este, sensível à variação linguística. Nesse contexto, a pesquisa em questão tem como objetivo avaliar se o (re)conhecimento da variação linguística pelo alunado, poderá influenciar positivamente na autoestima linguística dos alunos da EJA, tal como se defende na Sociolinguística Educacional sob a perspectiva da Pedagogia da Variação Linguística. Viabilizar condições de aprendizagem para que se possa (re)conhecer que a língua é uma entidade heterogênea e dinâmica e que por isso não existe uma “língua certa” em oposição a uma “língua errada”, mas, sim, usos diferentes da língua, adequados aos contextos de uso, é primordial para um aprendizado consistente e consciente da língua portuguesa. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do último ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Caldas Novas-GO. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto. Em seguida, foram elaboradas atividades em forma de dinâmicas de grupo, as quais foram desenvolvidas em sala de aula. Posteriormente, antes do início da aplicação das atividades da proposta de intervenção didática, foi aplicado um questionário de crenças e atitudes linguísticas (Cf. Santos, 2016; Frasson, 2016), a fim de mensuramos

o nível da autoestima linguística dos alunos que participaram da pesquisa, a partir das crenças e atitudes linguísticas observadas pela análise do questionário. Em seguida, a proposta foi aplicada e seus resultados analisados, a fim de detectarmos a pertinência das atividades propostas, bem como a necessidade de possíveis ajustes. Também foi aplicado, novamente, o questionário de crenças e atitudes linguísticas ao término da proposta de intervenção didática, a fim de avaliarmos se a proposta de intervenção contribuiu ou não para a elevação da autoestima linguística dos alunos que participaram da pesquisa. Como produto final da pesquisa, elaboramos um caderno de atividades composto pelas dinâmicas concebidas e aplicadas pela professora-pesquisadora durante a pesquisa, com vistas à publicação. Com isso, pretende-se contribuir, entre outros, para a transposição didática de conhecimentos da área da variação linguística ao ensino fundamental de língua portuguesa na EJA.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; EJA; Pedagogia da Variação Linguística; autoestima linguística.

ABSTRACT

The work with students of Youth and Adult Education (hereinafter EJA) should take into account that EJA students come from an economic class that implies several restrictions, including non-inclusion in the regular school model. Such students often have a distorted self-image permeated by insecurity and personal devaluation. Thus, Portuguese language teaching designed for such students should go beyond the formal aspects of reading and writing, requiring teachers to take actions that encourage the improvement of the student's linguistic self-esteem, in view of a more active participation and reflective of Portuguese language teaching. Such teaching should contemplate practices that value their previous linguistic knowledge and of the world, thus valuing the linguistic varieties that already dominate as native speakers of the Portuguese language. The learner should be considered as a social subject and the school should encourage activities that promote the development of students' communicative competence, helping these learner to appropriate multiple skills that provide them with a conscious use of the language in relation to society; use, sensitive to linguistic variation. In this context, the research in question aims to assess whether the (re) knowledge of the linguistic variation by the pupil can positively influence the linguistic self-esteem of the students of the EJA, as defended in Educational Sociolinguistics from the perspective of the Pedagogy of Linguistic Variation. Enable learning conditions so that one can (re) know that the language is a heterogeneous and dynamic entity and that therefore there is no "right language" as opposed to a "wrong language", but different uses of the language, adapted to the contexts of use, is essential for a consistent and conscious learning of the Portuguese language. The research was carried out with seniors of elementary school from a municipal public school in the city of Caldas Novas-GO. Initially a bibliographical research on the proposed theme was carried out. Then, activities were developed in the form of group dynamics, which were developed in the classroom. Later, before the application of the activities of the didactic intervention, a questionnaire of beliefs and linguistic attitudes was applied (Cf. Santos, 2016; Frasson, 2016), in order to measure the level of linguistic self-esteem of the students who participated in the research, based on the linguistic beliefs and attitudes observed by the questionnaire analysis. Subsequently, the proposal was

applied and its results analyzed, in order to detect the relevance of the proposed activities, as well as the need for possible adjustments. The questionnaire on linguistic beliefs and attitudes was also applied at the end of the didactic intervention proposal, in order to evaluate whether or not the intervention proposal contributed to the elevation of the linguistic self-esteem of the students participating in the research. As a final research product, we elaborated an activity book composed of the dynamics conceived and applied by the teacher-researcher during the research, with a view to publication. With this, it is intended to contribute, among others, to the didactic transposition of knowledge from the area of linguistic variation to Portuguese-language elementary education in the EJA.

Keywords: teaching of Portuguese language; EJA; Pedagogy of Linguistic Variation; linguistic self-esteem.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tirinha da 5ª questão do questionário sobre crenças e atitudes linguísticas	55
Figura 2 - Tirinha da 12ª questão do questionário sobre crenças e atitudes linguísticas	57
Figura 3 - Imagens usadas na 1ª etapa da dinâmica 2	70
Figura 4 - Imagem resultante da 1ª parte da 6ª etapa da dinâmica 2.....	75
Figura 5 - Imagem resultante da 2ª parte da 6ª etapa da dinâmica 2.....	76
Figura 6 - Desenho do aluno 1 na 5ª etapa da dinâmica 4.....	84
Figura 7 - Desenho do aluno 2 na 5ª etapa da dinâmica 4.....	84
Figura 8 - Desenho do aluno 3 na 5ª etapa da dinâmica 4.....	84
Figura 9 - Desenho do aluno 4 na 5ª etapa da dinâmica 4.....	84
Figura 10 - Desenho do aluno 5 na 5ª etapa da dinâmica 4.....	84
Figura 11- Desenho do aluno 6 na 5ª etapa da dinâmica 4.....	84
Figura 12- Árvore da 1ª parte da etapa 6 da dinâmica 4	85
Figura 13 - Árvore da 2ª parte da etapa 6 da dinâmica 4	86

LISTA DE GRÁFICOS

Das perguntas do teste sobre crenças e atitudes linguísticas

Gráfico 1: 1ª aplicação da questão 2.....	53
Gráfico 2: 2ª aplicação da questão 2.....	53
Gráfico 3: 1ª aplicação da questão 4.....	54
Gráfico 4: 2ª aplicação da questão 4.....	54
Gráfico 5: 1ª aplicação da questão 12.....	58
Gráfico 6: 2ª aplicação da questão 12.....	58
Gráfico 7: 1ª aplicação da questão 14.....	59
Gráfico 8: 2ª aplicação da questão 14.....	59
Gráfico 9: 1ª aplicação da questão 16.....	60
Gráfico 10: 2ª aplicação da questão 16.....	60
Gráfico 11: 1ª aplicação da questão 19.....	62
Gráfico 12: 2ª aplicação da questão 19.....	62
Gráfico 13: 1ª aplicação da questão 1.....	153
Gráfico 14: 2ª aplicação da questão 1.....	153
Gráfico 15: 1ª aplicação da questão 3.....	153
Gráfico 16: 2ª aplicação da questão 3.....	153
Gráfico 17: 1ª aplicação da questão 5.....	154
Gráfico 18: 2ª aplicação da questão 5.....	154
Gráfico 19: 1ª aplicação da questão 6.....	154
Gráfico 20: 2ª aplicação da questão 6.....	154
Gráfico 21: 1ª aplicação da questão 7.....	155
Gráfico 22: 2ª aplicação da questão 7.....	155
Gráfico 23: 1ª aplicação da questão 8.....	155
Gráfico 24: 2ª aplicação da questão 8.....	155
Gráfico 25: 1ª aplicação da questão 9.....	155
Gráfico 26: 2ª aplicação da questão 9.....	155
Gráfico 27: 1ª aplicação da questão 10.....	156
Gráfico 28: 2ª aplicação da questão 10.....	156

Gráfico 29: 1ª aplicação da questão 11.....	156
Gráfico 30: 2ª aplicação da questão 11.....	156
Gráfico 31: 1ª aplicação da questão 13.....	156
Gráfico 32: 2ª aplicação da questão 13.....	156
Gráfico 33: 1ª aplicação da questão 15.....	157
Gráfico 34: 2ª aplicação da questão 15.....	157
Gráfico 35: 1ª aplicação da questão 17.....	157
Gráfico 36: 2ª aplicação da questão 17.....	157
Gráfico 37: 1ª aplicação da questão 18.....	158
Gráfico 38: 2ª aplicação da questão 18.....	158
Gráfico 39: 1ª aplicação da questão 20.....	158
Gráfico 40: 2ª aplicação da questão 20.....	158

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Os documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa para EJA.....	19
2.2 Relato sobre a EJA no Brasil.....	25
2.3 Contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de língua portuguesa	30
2.4 A Pedagogia da Variação Linguística e o ensino de língua portuguesa.....	35
2.5 Crenças e atitudes linguísticas e o ensino de Língua portuguesa.....	37
2.6 Autoestima linguística: conceito e suas implicações	40
2.7 Dinâmicas de grupo e o ensino de língua portuguesa	41
3 METODOLOGIA: PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS	45
3.1 Apresentação da instituição coparticipante	46
3.2 Considerações acerca da análise de dados.....	48
3.3 Apresentação da proposta de intervenção didática.....	48
4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
4.1 Teste sobre crenças e atitudes linguísticas: aplicação e análise	51
4.2 Proposta de intervenção à luz da pedagogia da variação linguística: aplicação e análise de resultados	65
4.2.1 Dinâmica 1: Abrindo caminho.....	67
4.2.2 Dinâmica 2: A língua que eu uso.....	69
4.2.3 Dinâmica 3: A heterogeneidade de nossa língua	77
4.2.4 Dinâmica 4: Eu e a linguagem.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICES	97

Apêndice A: Teste sobre crenças e atitudes linguísticas	98
Apêndice B: Proposta de intervenção didática: Trabalhando a autoestima linguística na EJA por meio de dinâmicas de grupo.....	104
Apêndice C: Gráficos complementares da 1ª e 2ª aplicação do teste sobre crenças e atitudes linguísticas	153

ANEXOS 160

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	161
Anexo B: Termo de assentimento par ao menor entre 12 e 18 anos incompletos	163
Anexo C: Termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menos de 18 anos	165

1 INTRODUÇÃO

Homem e sociedade relacionam-se de maneira imbricada. Para a Sociolinguística essa é uma questão fundadora de seus estudos. Assim, para tal subárea da Linguística Moderna, não é possível estudar a língua fora do seio social. Sob tal perspectiva, é essencial compreender também que todas as línguas naturais variam, visto que uma língua viva é fruto do uso que os falantes fazem dela. Logo, se a vida em sociedade é dinâmica, heterogênea e multifacetada, a língua também o é. Assim, a variação linguística é inerente a toda e qualquer língua natural em uso, não havendo, do ponto de vista linguístico, uma variedade melhor ou pior do que outra; as variedades linguísticas representam, portanto, usos diferentes realizados pelos falantes nas mais diversas situações comunicativas materializadas por meio da escrita ou da fala, sob diferentes gêneros textuais/discursivos.

Há de se destacar que se do ponto de vista linguístico as diferentes variedades de uso da língua não são avaliadas como melhores ou piores uma das outras, por outro lado, do ponto de vista social, tais variedades ora são prestigiadas, ora estigmatizadas. Diante disso, um ensino de língua materna atento a tais questões mostra-se essencial e imperativo, de modo a contribuir para um aprendizado reflexivo e sensível à heterogeneidade linguística, pois só assim, valorizando as variedades já trazidas para a sala de aula pelos alunos (norma popular), poderemos ensiná-los a usar as variedades de maior prestígio social (norma culta). Cabe ressaltar que, muitas vezes, a escola é o único ambiente em que tal norma é acessível a grande parte a população brasileira e, tendo em vista que o não conhecimento de tal norma pode gerar exclusão social, é dever da escola, enquanto instituição formal de educação, ensinar a norma culta da língua portuguesa.

Todavia, há de destacar também, que acreditamos que tal ensino deve ser realizado à luz da Pedagogia da Variação Linguística, valorizando o caráter heterogêneo da língua e, assim, promovendo um ensino de língua portuguesa sensível à variação linguística e atento à adequação da língua aos diferentes contextos comunicativos, sejam eles orais ou escritos. Além de tal prática contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, objetivo maior a ser perseguido pelos professores

de língua portuguesa na Educação Básica, uma abordagem de língua desvinculada da visão dicotômica que a considera sob uma perspectiva de certo vs. errado – abordagem essa que tem sido pouco trabalhada em sala de aula, no Brasil – pode contribuir para o combate do preconceito linguístico tão naturalizado e arraigado em nosso país. É importante destacar que em relação a esse preconceito, os alunos da EJA tendem a sofrê-lo, visto que não tiveram a oportunidade de concluir, em período regular, o ensino fundamental e/ou médio.

Em geral, os alunos da EJA sentem-se socialmente desvalorizados e desanimados diante das atividades escolares que, por vezes, têm que ser conciliadas com as atividades do trabalho. O preconceito linguístico acaba contribuindo para uma baixa autoestima linguística desses alunos que, envoltos por crenças linguísticas equivocadas, acreditam na existência de uma “língua correta” e inacessível a eles, acabam tendo a possibilidade de desenvolvimento comunicativo bastante prejudicada.

Nesta pesquisa, buscamos criar condições para que esse quadro pernicioso de ensino de língua portuguesa seja transformado positivamente por meio de atividades de ensino que possibilitem a esses alunos o (re)conhecimento da heterogeneidade da língua, a valorização da variação linguística, a substituição de um ensino pautado em noções de certo e errado por uma abordagem focada na noção de adequado e inadequado. Com isso, pretendemos contribuir para a elevação da autoestima linguística de alunos do 9º ano do ensino fundamental da EJA (alunos com faixa etária variada de 18 a 58 anos), de uma escola pública municipal da cidade de Caldas Novas-GO, além de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos e para o combate ao preconceito linguístico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo iremos apresentar uma discussão a respeito do que dizem os documentos oficiais de ensino: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas peculiaridades e ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativa ao ensino de língua portuguesa.

Consideramos relevante uma contextualização histórica da EJA no Brasil, de forma a compreender sua implantação e a evolução de seus propósitos e desafios no correr do tempo.

Serão discutidas também as contribuições da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística para o ensino de língua portuguesa e sua relevância no ensino para jovens e adultos.

Apresentaremos ainda algumas considerações a respeito das crenças e atitudes linguísticas e sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente são analisados alguns aspectos relevantes em relação ao conceito de autoestima linguística e suas implicações.

Ao final desse capítulo discutiremos a questão das dinâmicas de grupo e sua eficácia nos processos de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, pautado pela Pedagogia da Variação Linguística.

2.1 Os documentos oficiais de ensino: a LDB, os PCN e o ensino de língua portuguesa para EJA e as contribuições da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa.

De longa data, há discussões, estudos e propostas acerca da necessidade de mudanças e melhorias na Educação no Brasil. A constituição Federal promulgada em 1988, em seu artigo 205 diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 76).

Nesse sentido, parece-nos claro que a educação – formal, na escola e, informal, no seio familiar - é um direito de todos, é um direito social e um dever da União, Estados e Municípios; deve objetivar a formação ampla do indivíduo, preparando-o para a cidadania e para a vida em sociedade.

Em conformidade com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 1996, no artigo 37, mostra a necessária preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria para tal. Conforme a LDB (1996, p. 30):

Art. 37. A *educação de jovens e adultos* será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão *gratuitamente aos jovens e aos adultos*, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Além disso, o Parecer CEB/2000 que regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000), nos mostra que a EJA não possui unicamente a função de suprir a escolaridade não obtida, mas também deve ter função de reparação, qualificação e promoção da igualdade no acesso à escola. O Parecer CEB/2000 aponta também a ideia de proporcionar a garantia do direito, em uma escola de qualidade, de padrões mínimos a serem estabelecidos para a qualidade de ensino, para a qualidade de aprendizagem, enfatizando as necessidades e peculiaridades da EJA. Já no Parecer CNE/CEB nº11/2000 o termo qualidade se apresenta como:

[...] restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p. 223).

Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresenta uma descrição da EJA, suas diretrizes e metas, tendo como objeto a ideia de se estabelecer parâmetros nacionais de qualidade para as

diversas etapas da EJA, respeitando sua diversidade e especificidade. Apresentou como principais objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais públicas e a permanência, com obtenção de satisfação; a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos específicos da escola e da participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares e equivalentes.

Em relação ao ensino de língua portuguesa EJA, sabemos que tal disciplina é um componente da área de Linguagens que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem a tarefa de desenvolver no aluno as quatro habilidades básicas: ler, escrever, falar e ouvir. Conforme a LDB 9394/96 (art. 32), relativo ao ensino de língua portuguesa para EJA, o ensino fundamental deverá ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 23)

É importante mencionar também que o Ministério da Educação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, propôs instrumentos legais, que promovem a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 e culminam, na legislação mais recente, na Resolução nº 04, de 13/07/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A legislação vigente propõe agrupamentos de conteúdos curriculares em áreas de conhecimento para tentar desenvolver e construir saberes, produzir conhecimentos, atitudes, valores, competências e habilidades, e propiciar a formação para a cidadania, disponibilizando, ao aluno, ferramentas para que ele conheça e viva a linguagem em sua multiplicidade de formas.

De acordo com a proposta curricular para EJA do primeiro ao nono ano:

[...] o estudo da linguagem é um valioso instrumento que oferece a quem procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. (MEC, 2011, p. 11)

Assim, o ensino da língua portuguesa para EJA deve, primordialmente, desenvolver um trabalho de “linguagens”, fazendo com que o aluno consiga observar, descobrir, inferir, refletir sobre o mundo, interagir com o próximo; por meio do uso da linguagem. O desenvolvimento de conhecimentos discursivos e linguísticos contribuirá para que o aluno consiga se manifestar em diferentes situações comunicativas.

Com relação à linguagem oral e escrita, no ambiente escolar deve-se propiciar situações comunicativas que possibilitem ao aluno a ampliação de seus recursos linguísticos, além da compreensão e domínio dos seus procedimentos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação. É essencial que os educandos compreendam as diferentes características e as funções sociais que os textos podem ter. Nesse sentido, é preciso considerar a diversidade de gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade e em diferentes mídias.

Em se tratando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sabemos que é um documento que define as competências gerais e específicas, bem como habilidades e aprendizagens gerais que os educandos devem desenvolver ao perpassar cada etapa da educação básica. Esse documento determina também que, independente da localização da escola, ela deve propiciar o desenvolvimento das mesmas competências, habilidades e conteúdos aos alunos, nas mais diversas regiões de nosso país, contribuindo, assim, para a diminuição das diferenças de conteúdos de ensino que possam existir no território nacional.

Cabe observar que a BNCC não deve ser confundida com o currículo, pois, na verdade, ela apresenta uma série de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas de cada unidade educacional na construção do seu próprio currículo. Dessa forma, a Base incentiva que cada escola, além de contemplar as competências, habilidades e aprendizagens, deve também considerar as particularidades de cada contexto educacional.

Assim, vemos que a Base está intimamente ligada com a construção dos currículos estaduais, municipais e com a construção do Plano Político Pedagógico e, ainda, com a elaboração do currículo das escolas. Toda equipe pedagógica deve conhecer e participar de discussões relativas à nova Base, para proceder às adequações necessárias.

O documento final relativo à BNCC foi homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em dezembro de 2018 foi homologada a etapa do Ensino Médio. Tais documentos determinam que, a partir de 2019, as orientações passem a ser implementadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tendo como prazo máximo de consecução, o início do ano de 2020. Já em relação ao Ensino Médio, sua implementação nas escolas deverá entrar em vigor em 2020, estendendo-se até 2022 a todas as séries dessa etapa de ensino.

Apesar de ter sido colocada em prática recentemente, a ideia de uma base curricular comum às escolas de todo o Brasil já existe desde a promulgação da Constituição de 1988, cujo artigo 210 prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no Ensino Fundamental.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988, p.77).

A BNCC foi formulada levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, mostrando com mais clareza quais são os objetivos de aprendizagem para cada ano da educação básica.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC tem como meta que crianças, adolescente, jovens e adultos possam ler e ouvir de forma a construir sentidos coerentes para textos orais e escritos, e possam escrever e falar produzindo textos adequados às mais diversas situações comunicativas. Para assim adquirir conhecimentos linguísticos importantes para a vida em sociedade.

A BNCC organiza as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) conforme os campos de atuação social: cotidiano, literário, cidadania e política e investigativo. Com base nesses campos de atuação social é que os gêneros textuais e discursivos foram escolhidos. Isso nos mostra a importância da contextualização do conhecimento escolar

e enfatiza a ideia de que essas práticas advêm de situações da vida social diária, devendo ser situadas em contextos que sejam relevantes para o alunado.

Além disso, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa deve ser desenvolvido de forma a permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos enquanto agentes da linguagem, a fim de que sejam capazes de utilizar a língua falada e escrita em múltiplas situações de comunicação, para a consecução desses objetivos de aprendizagem, a BNCC propõe quatro eixos básicos: 1) Oralidade; 2) Leitura/Escuta; 3) Produção de textos; 4) Análise Linguística/Semiótica

Em relação ao Eixo Oralidade, são propostas a escuta e a produção de textos na modalidade oral, levando-se em consideração as diferenças entre língua falada e escrita e as especificidades do discurso oral, seja em situações formais ou informais de comunicação. Deve levar em consideração, ainda, o fenômeno da variação linguística que está presente na linguagem oral. Não se trata da mera exploração da fala coloquial, mas identificar os diferentes gêneros textuais orais que permeiam nossas atividades.

No eixo Leitura/escuta, espera-se nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o desenvolvimento do domínio do sistema alfabético, de forma a ser ampliado nos anos subsequentes, para assim aprimorar a habilidade de leitura/escuta e de interpretação de uma multimodalidade de textos. Tem-se como foco os textos das mais diversificadas esferas, tanto orais como escritos. O conceito de leitura é ampliado de forma a envolver imagens estáticas (pintura, desenho, gráfico) ou em movimento (vídeos e filmes em geral) e também o som (músicas). Ao aluno, devem ser oportunizadas múltiplas oportunidades de leitura, escuta e interpretação, promovendo reflexões relativas a finalidade, tempo, espaço, meio de circulação, autor, receptor, objeto do texto, dentre outros aspectos. Tal processo acaba por desenvolver a criticidade e a formação para a cidadania e estimula a sistematização de conhecimento e discussão de valores.

No Eixo Produção de Textos (escrita e multissemiótica), verifica-se que mudanças nos meios de comunicação introduziram novas formas de lidar com o texto diariamente. A exemplo, temos os chats, blogs, vlogs, posts, dentre tantas outras manifestações. Tais mudanças requerem do alunado um novo tipo de letramento que deve estar inserido no contexto escolar, envolvendo todo seu universo de multissemioses (modos de configuração e de significação que se valem de possibilidades hipertextuais,

multimidiáticos e hipermidiáticos do texto eletrônico). Propõe-se que os alunos sejam apresentados a situações reais de produção de texto não ficcionais na forma oral, na forma escrita, verbo-visual, ou seja, explorar a multimodalidade dos textos, adequando a linguagem ao contexto de produção, analisando também os aspectos da variação linguística que permeiam a linguagem.

No tocante ao Eixo Análise Linguística/semiótica, as atividades a serem desenvolvidas estão relacionadas às vivências proporcionadas pelos eixos: oralidade, leitura e produção, numa perspectiva que preza pela transversalidade dos eixos da Base. A análise linguística deve se pautar por práticas de linguagem contextualizadas a partir da reflexão da língua em uso, para que o alunado possa pensar a língua a partir da diversidade de situações comunicativas. Os alunos precisam ponderar sobre o léxico, conteúdos temáticos e compreenderem a intertextualidade, a estrutura textual e construção de coerência e coesão, gêneros textuais e análise de efeitos de sentido, dentre tantos outros aspectos. Vale ressaltar também a necessidade de reflexão sobre a variação linguística que permeia nossas vivências com a linguagem, bem como o valor atribuído à linguagem (variedades de prestígio e variedades estigmatizadas) e o combate ao preconceito linguístico.

Dessa forma, o estudo da língua portuguesa, especialmente pelos jovens e adultos, deverá construir um espaço de liberdade e criação, tomando como base as vivências do aluno, seu ambiente e suas necessidades. Além disso, as aulas de língua portuguesa devem se constituir como espaço oportuno para conscientizar e demonstrar que nossa língua é um elemento vivo, dinâmico e facilitador da vida em sociedade, proporcionando o uso consciente e adequado da língua por meio de suas múltiplas formas e possibilidades, contribuindo para que o educando adquira condições linguísticas (desenvolvimento da competência comunicativa) que lhes possibilite plena participação social.

2.2 Relato sobre a EJA no Brasil.

No período colonial, a educação brasileira foi marcada pela atuação dos jesuítas que tinham o objetivo de alfabetizar as crianças em língua portuguesa, além de catequizá-

las e também aos adultos a fim de que pudessem “servir à fé”.

Os jesuítas saíram do Brasil em 1759, não existindo outras iniciativas, naquela época, para a educação de adultos.. A educação passou a ser responsabilidade do Império (Reformas Pombalinas, momento em que as escolas passam a ser organizadas conforme os interesses da classe dominante. Nesse período, a Educação contempla apenas pessoas de classes sociais mais elevadas, do sexo masculino, excluindo indígenas e negros.

A primeira constituição Imperial brasileira, datada de 1824, estabelece a educação primária gratuita a todos os cidadãos. Todavia, mesmo sendo gratuita, os mais pobres não tinham condições de acesso a ela por estarem envolvidos com o trabalho em busca da própria subsistência. Após vários anos e discussões, em 1834, estabeleceu-se que cada província seria responsável pela educação primária e secundária das pessoas, devendo abranger também jovens e adultos. Em tal contexto, a educação voltada às classes mais pobres e aos adultos, vinha permeada por um caráter de caridade e benevolência, já que acreditava-se que as mentes mais cultas deveriam ajudar os inferiores a aclarar suas mentes perigosas. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261).

No Período Joanino que vai de 1808 a 1821, houve a abertura de Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, Biblioteca Real e a Imprensa Régia, iniciativas estas que proporcionaram um grande desenvolvimento histórico e sociocultural no Brasil, mas que continuaram a elitizar a educação.

No começo do século XX, com o desenvolvimento industrial, é possível perceber uma lenta valorização da Educação de Jovens e Adultos. O processo de industrialização gerou a necessidade de se ter mão de obra especializada e, nessa época, foram criadas escolas para capacitar os jovens e adultos. Por causa das indústrias nos centros urbanos, a população da zona rural migrou para as cidades na expectativa de melhor qualidade de vida e, chegando aos centros urbanos, surgia a necessidade de alfabetizar os trabalhadores, o que veio contribuir para o desenvolvimento de escolas para jovens e adultos.

Na segunda metade do século XX, a sociedade viveu grande influência das ações

internacionais no pós-guerra. O lema da reconstrução mundial era: reconciliação, justiça social, cultura de paz e um grande apelo pela difusão dos conhecimentos.

Na Constituição de 1934, surgiu a proposta de criação de um Plano Nacional de Educação e a inclusão, em suas normas, do ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória; e pela primeira vez foi viabilizado um ensino que se estendia aos adultos.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 111):

O Estado Brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Imperial e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que posteriormente passou a se chamar Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA), que tinha como função reorientar e coordenar os trabalhos e planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. A agitação política em favor da educação de adultos surgiu exatamente neste contexto.

No final dos anos de 1950, Paulo Freire propunha uma nova pedagogia, que levava em conta a vivência e a realidade do educando. Nessa perspectiva, o aluno deveria ser um participante ativo no processo de educação. Apesar de estar encarregado de desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi exilado e um programa assistencialista e conservador foi criado: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Seu objetivo era apenas a alfabetização funcional – sem apropriação da leitura e da escrita – de pessoas de 15 a 30 anos.

Alguns programas se destacaram na implementação de medidas para erradicar o analfabetismo. Dentre eles podemos destacar: o MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização, de 1967-1985; a Fundação Educar-1986-1990 e o Programa Brasil Alfabetizado de 2003 até os dias de hoje.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização criado pela Lei nº5379 de 15 de dezembro de 1967, conhecido como Fundação MOBREAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, visava atender aos anseios da ditadura militar, com a finalidade

de atendimento às necessidades do Estado. Tal projeto convocou a população a fazer sua parte, “você também é responsável, então me ensina a escrever, eu tenho a minha mão domável eu sinto a sede do Saber” (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 45-46). Muitos recursos foram direcionados ao projeto MOBRAL e tal projeto foi extinto em 1985.

A Fundação Educar foi extinta em 1990 sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar. Iniciando, assim, um período de ausência do governo nos projetos de alfabetização. Desse modo, os municípios passam a assumir a educação de jovens e adultos, sucedendo a isso diversas ações de universidades, movimentos sociais, organizações não governamentais à modalidade ensino da EJA. Vê-se uma pluralidade de iniciativas, uma verdadeira “colcha de retalhos”, havendo ações distintas espalhadas por todo Brasil.

Em 1996, surge novamente um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal, Programa Alfabetização Solidária (PAS). No entanto, esse programa recebe duras críticas, por tratar-se de um programa aligeirado, constituído por alfabetizadores despreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, além de que, com a permanente campanha Adote um Analfabeto, o PAS contribuiu para reforçar a imagem de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista. Em 1998, surge o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento, não sendo estendido ao demais jovens e adultos que careciam de ações apropriadas de ensino.

Somente em 2003 surgiu o programa Brasil Alfabetizado. Esse projeto objetivava o fim do analfabetismo na sociedade e a criação da mão-de-obra qualificada em um curto espaço de tempo. A educação não visa somente à alfabetização dos indivíduos, visto que contribui também para a capacitação profissional de modo a incluí-los num contexto social, abrangendo e beneficiando o educando no exercício da cidadania.

O Parecer nº 11/00 do Conselho Nacional de Educação (2000, p. 2) diz que:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Além disso, conforme Klein (2003, p.11):

Os alunos da educação de jovens e adultos apresentam, via de regra, características próprias: são, majoritariamente, trabalhadores (às vezes desempregados) ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que determina inúmeras restrições. Entre estas, encontra-se, evidentemente, a própria possibilidade de eles se enquadrarem nas exigências do modelo escolar regular, bem como a emergência de interesses imediatos específicos, marcados pela busca de mecanismos de sobrevivência.

Cabe ressaltar que, para uma educação de Jovens e Adultos eficaz, precisa-se levar em consideração o contexto do aluno, sua condição econômica e seu efetivo tempo disponível para dedicar-se aos estudos. Conforme Paulo Freire (1976), a aprendizagem do aluno da EJA precisa ser ampla de modo que o indivíduo possa “ler o mundo e, ao lê-lo transformá-lo”.

É importante destacar que, de forma geral, acreditamos que o jovem ou adulto que não teve escolarização no período adequado, possui baixa autoestima, visto que se considera inferior por não dominar letras e multiletramentos¹; acaba cultivando por si um sentimento que o inferioriza em relação aos demais, muitas vezes não se vendo no mesmo nível. Para Brasil (2006, p.16):

[...] a sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Assim, vemos a necessidade de estudos, pesquisas e elaboração de material didático voltados às especificidades da educação de jovens e adultos, pautadas em uma pedagogia culturalmente sensível. Ou seja, empreender esforços para que a escola e o educador aproveitem as experiências e vivências que os alunos possuem, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolvendo estratégias de envolvimento, permitindo que o aluno fale e se posicione, ratificando-o como falante legítimo, respeitando suas peculiaridades, acolhendo as sugestões e tópicos,

¹ Entende-se aqui que o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagens, mídias e culturas além da escrita, como a imagem, a fala e a música.

incentivando-a a manifestar-se, fornecendo modelos de estilos monitorados e não monitorados da língua e mostrando como e quando usar esses estilos.

2.3 Contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de língua portuguesa

Sabemos que língua e sociedade estão ligadas entre si de maneira inquestionável. A língua possui papel fundamental na sociedade; o ser humano está o tempo todo rodeado por ela, em suas múltiplas formas. Assim, a língua, coopera com o processo de interação do indivíduo, tornando viável a comunicação e a interação social. Considerando o processo de interação entre os indivíduos, proporcionado pela língua, destacamos que a sociolinguística estuda a variação da língua em seu contexto social e cultural, em situações reais de uso dentro de uma comunidade linguística. A teoria sociolinguística surge em meados da década de 1960 como uma forma de reação às teorias estruturalista e gerativista vigentes à época. Vem propor a consolidação de uma concepção de linguagem essencialmente social, correlacionando sistematicamente a língua à história social dos falantes e considerando como ponto inicial de análise a diversidade que é característica de uma comunidade linguística.

Apresenta como objeto de estudo a diversidade da língua, que pode ser observada, descrita e analisada em seu contexto social. De acordo com Mollica e Braga (2003, p. 47) “À sociolinguística interessa a importância social da linguagem, desde pequenos grupos socioculturais a grandes comunidades”.

Além disso, a Sociolinguística oferece vários modelos teórico-metodológicos para a investigação da variação e da mudança. Uma das linhas mais conhecidas e adotadas é a Teoria da Variação que, “instrumentaliza a análise sociolinguística” (MOLLICA; BRAGA, 2003, p. 49). A Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista também é conhecida como Teoria Laboviana, visto que seu modelo teórico-metodológico foi apresentado em 1968 por Weinreich, Labov e Herzog.

Conforme a Teoria Laboviana, a heterogeneidade é inerente ao sistema linguístico (considerando-se aqui que sistema linguístico é aquele manifestado no processo de comunicação, no uso real da língua por falantes reais). Esse pensamento é essencial

para diferenciação da sociolinguística das demais teorias sobre a língua. Conforme Labov (1972, p. 47):

[...] podemos esperar que os fatores sociais estejam profundamente envolvidos na atuação do por que o estudo se fez em um lugar especial, no tempo e no espaço...o nosso primeiro problema é o de determinar os aspectos do contexto social da língua, que estão conectados com mudança linguística... seria, portanto, correlacionar os nossos dados linguísticos com as medidas de posição social ou comportamento podendo ser repetido em outro ponto no tempo.

Com os trabalhos de descrição linguística, a Sociolinguística variacionista em interface com o ensino de língua materna, por meio da subárea definida como Sociolinguística Educacional², vem contribuindo para a modificação de conceitos tradicionalistas de estudo e ensino da norma culta da língua que não levam em consideração o seu aspecto heterogêneo e nem o contexto social que envolve a linguagem.

Por conseguinte, a Sociolinguística Educacional vem conscientizar e propor à escola um trabalho que leve o aluno a conhecer e a usar a norma culta da língua portuguesa de forma a acrescentá-la às demais variedades linguísticas que já possui e usa constantemente.

Coadunando com esse pensamento, Bortoni-Ricardo (2014) define a Sociolinguística Educacional como:

o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins [...]. (BORTONI-RICARDO, 2014a, p. 158).

Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional propõe, além do uso efetivo das pesquisas linguísticas que dão suporte à prática docente, o respeito ao conhecimento linguístico prévio que o aluno possui ao chegar em nossas salas de aula. Partindo do conhecimento linguístico dos alunos, o professor deve contribuir para a formação de crenças linguísticas positivas. O papel da escola não é impor uma norma-padrão em

² Os estudos elaborados por Bortoni-Ricardo, desde a década de 1980, alavancaram os estudos sobre a Sociolinguística Educacional.

detrimento à norma usada pelos alunos e sim ofertar o acesso a materiais diversos e promover reflexões múltiplas que envolvam nossa língua e sua multiplicidade, a fim de que melhorem sua competência comunicativa e repertório linguístico para melhor adequarem os usos que fazem da língua em suas vivências sociais.

Faraco (2008, p. 56) define a expressão “norma culta” como:

[...] a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita.

A língua ensinada apenas como norma, verdade estática e desassociada do contexto, estabelece a visão de erro estigmatizada ao não escolarizado ou de classe social menos privilegiada. Em relação a essa noção de erro, Perini (1996) afirma que ninguém comete erros ao falar sua própria língua e que:

[...] qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento [...]. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua (PERINI, 1996, p. 124).

Dessa forma, não devemos caracterizar uma fala como certa ou errada, mas, sim, substituir tais argumentos por critérios de adequabilidade e aceitabilidade. O que, sem dúvida, interfere no aprendizado e, em se tratando de EJA, isso fica ainda mais evidente, levando-se em consideração a cultura prévia do aluno e sua maior possibilidade de interação social.

O professor hoje, não só de EJA, mas de todos os níveis e conteúdos, precisa estar atento à fala do aluno e também conhecer a norma culta da língua. Assim, poderá intervir no momento mais adequado, conscientizando-o para que ele possa monitorar-se e adequar-se. Bagno (1994) também sugere que os professores de língua portuguesa redirecionem sua metodologia de ensino para descobrirem novas maneiras de tornar os alunos, usuários competentes da língua, elevando o que ele chama de autoestima linguística (BAGNO, 1994, p. 115). Dessa forma, eles se sentem mais seguros com relação ao uso da língua, e não meros reprodutores de regras gramaticais. Conforme o autor argumenta, a língua é viva e dinâmica, não está pronta e acabada, como nos é

apresentada constantemente pela gramática tradicional, em muitos casos quase vista como um dogma.

Para melhor compreendermos a Sociolinguística Educacional, precisamos compreender que variação linguística é a língua em uso sofrendo, ao longo do tempo, algumas modificações em todos os seus níveis linguísticos (fonético-fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático). É a língua sofrendo influência de fatores internos à própria língua e, também, socioculturais ou extralinguísticos. O resultado disso é uma língua diferente daquela prescrita pela gramática normativa.

A constatação da existência dessas multiplicidades da língua tem gerado muitas implicações nas pesquisas educacionais e na necessidade de adequação do ensino de língua portuguesa. De acordo com Bagno (1994, p.73):

[...] mesmo que tenhamos tudo isso muito claro em nossas mentes, é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista sociológico, o 'erro' existe e sua maior ou menor 'gravidade' depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. [...] O 'erro' linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, [...].

Ainda nesse sentido, Soares (2002) apresenta o papel fundamental que a linguagem desempenha na formação do indivíduo:

Desde já, porém, é necessário destacar que as relações entre linguagem e cultura constituem a questão fundamental, nuclear, tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais; em consequência, desempenham um papel central nas explicações do fracasso escolar, [...]. O papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão. [...] em consequência, nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de menor relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua, na escola, que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que geram discriminação e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e levam a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 2002, p.16-17)

As propostas atualmente elaboradas para a educação de jovens e adultos são muitas vezes inadequadas ao perfil socioeconômico e cultural e às necessidades reais do aluno, o que inevitavelmente acabam por acarretar dificuldades na permanência do aluno em sala de aula e no seu efetivo aprendizado.

Os alunos da EJA carecem de materiais voltados às suas características e vivências linguísticas, levando sempre em consideração que “toda língua, além de variar geograficamente, no espaço, também muda com o tempo” (BAGNO, 2000, p. 22). Assim, a Educação de Jovens e Adultos deve atender às expectativas e às necessidades do aluno e de uma sociedade que está em constante transformação. Segundo Gadotti e Romão (2006, p. 55):

Neste sentido, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica.

Conforme Tarallo (2011, p. 19), o aluno precisa perceber que a língua é múltipla e que não é usada sempre do mesmo jeito; adequamos nossos textos, nossas linguagens, à situação comunicativa do momento. Conforme nossa necessidade e contexto em que estamos, precisamos adequar o uso que fazemos de nossa língua. O aluno precisa ter o repertório, o conhecimento de nossa língua, necessário para adequar o uso da linguagem verbal e da escrita, às múltiplas situações, como por exemplo ao redigir uma carta de apresentação para uma entrevista de emprego, expor suas ideias em uma reunião de trabalho e fazer uso de mídias sociais etc.

A escola precisa ser um ambiente democrático de convivência, de ensino e de aprendizagem, acolhendo seus alunos independentemente dos traços linguísticos que dispõem para expressar a linguagem e a compreensão do mundo que os cerca. A escola deve, ainda, colaborar para que toda e qualquer forma de preconceito (inclusive o linguístico) seja combatido. A educação escolar precisa abrir espaço para as diversas formas de manifestação linguística, que se manifestam nos mais variados gêneros textuais existentes. Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p.15):

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.

Fica claro que a escola precisa proporcionar ao aluno múltiplas interações linguísticas, levando a um maior conhecimento de nossa língua e suas mais variadas formas de manifestações.

2.4 A Pedagogia da Variação Linguística e o ensino de língua portuguesa

Tendo em vista que nossas atividades de ensino precisam ser sensíveis à heterogeneidade de nossa língua, é de suma importância o emprego de uma Pedagogia da Variação Linguística, sensível à multiplicidade de nossa língua, desfazendo-se das amarras tradicionalistas que apregoam o ensino a partir de uma única norma, considerada como referência de correção e uso. A esse respeito, Faraco (2008) afirma que:

há aqui, sem sombra de dúvida, um sério (e secular) equívoco de análise da realidade linguística do nosso país: o que se chama de “erros” comuns – por serem justamente “erros” de todos – constituem, na verdade, características definidoras do português brasileiro urbano comum. Por isso mesmo, não há sobre eles qualquer efeito, seja da recorrente condenação conservadora, seja da insistente ação “higienizadora” da escola (FARACO, 2008, p. 51).

A Pedagogia da Variação Linguística propõe um novo olhar ao ensino de língua portuguesa, apresentando-se como uma proposta metodológica que se propõe a promover reflexões e análises do Português Brasileiro, contribuindo, dessa forma, com o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado.

O intuito da Pedagogia da Variação Linguística não é proceder a essas análises em capítulo específico de um livro didático, mas permear os mais diversos conteúdos de Língua Portuguesa e situações comunicativas envolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, Faraco (2008) chama a atenção para o fato de que:

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de

uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região (FARACO, 2008, p.177).

Apesar de muitos avanços já terem acontecido nos materiais disponibilizados aos alunos e nos cursos de preparação para os professores de Língua Portuguesa, reconhecemos que ainda há muito a ser feito. Afinal, para que professores e alunos reconheçam a heterogeneidade de nossa língua de forma natural, valendo-se de situações do cotidiano que envolvam a fala e a escrita para propiciar reflexões relativas à variação linguística, muitas estratégias e propostas didáticas precisam ser desenvolvidas e aplicadas em sala de aula, sob tal perspectiva. Em defesa da Pedagogia da Variação Linguística, Bagno (2013) nos afirma que

a tarefa de reconhecer a competência linguística e comunicativa dos alunos e das alunas e, ao mesmo tempo, de ampliar e expandir essa competência é uma tarefa delicada e sofisticada, muito mais exigente do que a prática tradicional de reprimir os “erros”, de zombar dos sotaques “engraçados” e de impor a ferro e fogo uma norma-padrão fossilizada, através da decoreba infrutífera e maçante da gramática normativa e da prática da análise sintática como fim em si mesma. Por isso, talvez, essa tarefa assuste tantas pessoas (BAGNO, 2013, p. 179).

Dessa forma, vemos que não basta ensinar o código linguístico e suas regras. É de suma importância que o aluno esteja inserido em práticas sociais associadas à cultura escrita e falada. O aluno deve aprender a compreender e a produzir diferentes gêneros e, para tanto, deve-se lhe ser oferecido acesso a múltiplas vivências da cultura escrita e falada de modo que ele se sinta um falante apto e seguro a participar em diferentes esferas de atuação social nas quais diversos gêneros são demandados.

Ao professor caberia ensinar os fenômenos linguísticos que se manifestam diferentemente em variedades cultas e populares, sem objetivar a correção ou “higienização” da língua do aluno, mas, sim, oportunizar o aprendizado de outra variedade linguística.

Nesse sentido, cabe observar, a Pedagogia da Variação Linguística não vem propor um compêndio de estudos relativos à nossa língua materna de forma estanque e autônoma, mas sim, contribui para estimular reflexões relacionadas às questões que

envolvem a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, propondo alternativas concretas para a inclusão dessas reflexões nas práticas de ensino de nossa língua.

2.5 Crenças e atitudes linguísticas e o ensino de língua portuguesa

Segundo Faraco (2008), a partir das décadas de 1970 e 80, surgiram os primeiros estudos linguísticos voltados para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Embora esses estudos tenham proporcionado relevantes contribuições para o ensino/aprendizagem em língua materna, é possível reconhecer que ainda perduram alguns equívocos em relação ao ensino/aprendizagem e uso efetivo da língua, contrariando, inclusive, as orientações de documentos federais, como já visto anteriormente.

O que deveria ser o propósito da escola em ampliar a competência comunicativa dos alunos para falar/ler/escrever tem se tornado objeto de preconceito linguístico. A escola e seus professores precisam se livrar de equívocos que desvalorizam a linguagem dos alunos, pois, tal fato denota:

[...] desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. [...] A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige (BRASIL, 1997, p. 26).

Para o professor, são importantes essas considerações acerca do caráter social do processo de ensino e aprendizagem, ressignificando sua prática com uma maior coerência entre o que pensa estar fazendo e o que realmente se faz no cotidiano da sala de aula.

Nessa busca de maior coerência no trabalho docente, Cyranka (2007, p.24-25) afirma que crenças e atitudes linguísticas estão de tal forma imbrincadas que não podem ser analisadas de forma separada. Assim como a autora, acreditamos que é importante analisarmos “a crença sobre”, a posição que professores e alunos estabelecem para os objetos (língua, linguagem, variação e aprendizagem linguística, dentro da esfera

avaliativa). Essa posição leva a determinadas atitudes em relação aos objetos em análise.

Conforme Breen (1985, p.136) “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”. Diante disso acreditamos que a importância do estudo das crenças no contexto da linguagem seja de suma importância para avaliar e repensar os contextos e as metodologias de ensino que vigoram nas salas de aulas brasileiras. Sob tal perspectiva, a linguística aplicada passa de um enfoque na linguagem para um enfoque no processo. Em se falando de processo, o aluno ocupa um lugar de destaque, afinal cada aprendiz é um ser único.

O termo crenças sobre aprendizagem de línguas aparece, pela primeira vez, em 1985, na área da Linguística Aplicada, em um instrumento (o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory) que buscava fazer um levantamento das crenças de alunos e professores de maneira sistemática. Tal ferramenta foi elaborada por Horwitz (1985). O BALLI é constituído de 34 itens divididos nas seguintes áreas: dificuldade de aprendizagem da língua, atitudes diante da língua, natureza da aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem de línguas, os informantes devem analisar os itens conforme uma escala que vai de “concordo plenamente” a “discordo plenamente”

No Brasil, na década de 1990, o conceito de crenças ganhou força, com os seguintes marcos teóricos: Leffa (1991), em pesquisa sobre as concepções de alunos que iriam iniciar a 5ª série; Almeida Filho (1993) que falou sobre a cultura de aprender como sendo maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de forma tácita.

Em relação às crenças e sua relação com o indivíduo, Barcelos (2007), nos mostra que a crença é tão antiga quanto nossa existência, acredita que desde que o homem começou a pensar, ele passou a ter crenças, a acreditar em algo. A autora postula a seguinte definição de crenças:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências

resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007, p. 113).

De forma geral, parece-nos que as crenças sobre aprendizagem de línguas, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem. Enfatizamos também o aspecto cultural e social das crenças: as crenças surgem de nossas experiência e interações sociais da linguagem.

Assim, vemos que as crenças parecem ser fruto de nossas vivências e dos nossos relacionamentos sociais e para analisá-las, devemos levar em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação.

Diante disso, precisamos compreender que as crenças são recursos que possuímos e usamos para dar sentido e atuar nos contextos de aprendizagem e de interação social.

Além das crenças, precisamos compreender melhor a relação de nossas atitudes linguísticas e o aprendizado, Lambert e Lambert (1972, p.78) afirmam que 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.

Aguilera (2008) nos mostra que as atitudes de valorização ou de desvalorização às variedades de uma língua em uso, em geral, são estabelecidas e reguladas pelos grupos sociais de maior prestígio social, que acabam por ditar o que deve ter prestígio ou não.

Como podemos observar, as crenças e atitudes que temos frente à nossa língua, interferem na forma como aprendemos e vemos a linguagem. Na maioria das vezes, nossos alunos possuem crenças e atitudes negativas frente à aprendizagem da língua materna, ainda mais em se tratando da EJA.

Nossos alunos devem ser encorajados a discutir e explorar as relações entre suas crenças e as ações que elas provocam sobre aprendizagem de línguas e os contextos sociais onde elas acontecem. Em relação às atitudes, sabemos que elas são formadas e

aprendidas no processo de socialização. Conforme Lambert e Lambert (1972), as atitudes são hábitos complexos, no sentido de que são formas aprendidas de ajustamento. Cabe à escola desenvolver atividades que possibilitem a transformação de crenças e atitudes linguísticas de forma a promover o adequado aprendizado da língua em suas múltiplas formas, cooperando com o desenvolvimento integral do aluno.

Conhecer e analisar as crenças e atitudes linguísticas de nossos alunos podem nos ajudar a compreender as ações que norteiam o comportamento do indivíduo em relação à sua própria fala, à fala dos outros e os agentes motivadores de tais ações.

2.6 Autoestima linguística: conceito e suas implicações

Conforme Mosquera e Stobäus (2008, p.116), a autoestima está ligada à imagem que a pessoa tem de si, estando essa valoração relacionada com o modo como os outros o avaliam. Para Branden (2000, p.50), a autoestima pode ser definida como disposição para experimentação de si como um sujeito que possui competência para lidar com os desafios de suas vivências, o que inclui os desafios proporcionados pela escola. No ambiente escolar, a autoestima do docente e do aluno acabam por influenciar o processo de ensino/aprendizagem. Uma baixa autoestima faz com que o indivíduo se sinta incapaz ou ineficiente no ambiente escolar, incapaz de aprender ou prosseguir os estudos, por exemplo.

É comum vermos, em nossas salas de aulas, alunos que se sentem incapazes de ler, escrever ou de fazerem exposições orais. Parecem ter sido “contaminados” por um ensino de língua portuguesa doutrinador e excludente, considerando prioritária a norma considerada culta, em detrimento das demais. Em sintonia com esse pensamento, Luft (1998, p.12) faz a seguinte afirmação:

Penso ser urgentíssimo promover uma mudança radical em nossas “aulas de Português”, ou como quer que as chamem: passando de uma postura normativa, purista e alienada, à visão do aluno como alguém que já sabe a sua língua, pois a maneja com naturalidade muito antes de ir à escola, mas precisa apenas liberar mais suas capacidades nesse campo, aprender a ler e escrever, ser exposto a excelentes modelos de língua escrita e oral, e fazer tudo isso com prazer e segurança, sem medo (LUFT, 1998, p.12).

Tomando como base os conceitos de autoestima anteriormente mencionados, bem como a sua influência no ambiente escolar, concordamos com Simka (2017) que conceitua a autoestima linguística como sentimento de competência pessoal para vivenciar a si mesmo como possuidor de conhecimento textual-discursivo para enfrentar os desafios relativos a uma língua, “confiança na capacidade do eu-linguístico de pensar, criar e ter ideias, confiança na capacidade de ele saber a língua portuguesa...” (SIMKA, 2017, p. 64). Assim, o indivíduo vê-se como possuidor de conhecimentos relativos à sua língua materna, como falante nativo da mesma, e é capaz de desenvolver sua competência discursiva, estando a escola figurando como mediadora desse desenvolvimento.

De acordo com Bagno (1994), o professor deve reestruturar sua prática docente objetivando incorporar novas maneiras de tornar os alunos mais capacitados no uso da língua, alavancando sua autoestima linguística. Por conseguinte, os alunos irão se sentir mais seguros em relação ao uso da língua e em sua capacidade de compreender e ser um sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem

2.7 As dinâmicas de grupo e o ensino de língua portuguesa

A temática de fenômenos de grupos sociais tem sido objeto de estudo desde os primórdios da sociologia. No entanto, são mais recentes as pesquisas e teorias relativas a dinâmicas de grupo que tiveram impulso com as pesquisas e empenho do psicólogo social alemão Kurt Lewin, que é considerado um dos maiores teóricos dos estudos com grupos.

Datada na segunda metade dos anos 30 do século XX, Kurt Lewin promoveu investigações que levaram ao surgimento e disseminação, primeiro nos Estados Unidos e depois em escala mundial, do movimento de dinâmicas de grupo. Instituiu o termo “Teoria de Campo”, da qual as dinâmicas de grupo fazem parte, por entender que o ser humano age num mundo de forças (vetores) com cargas (valências) positivas ou negativas. A Teoria de Campo propõe que não se pode compreender o comportamento do indivíduo sem se considerar os fatores externos e internos ao grupo a que ele pertence.

O surgimento da dinâmica de grupo no Brasil, conforme a Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupo, teve início no ano de 1960, tendo como precursor o professor Pierre Weil que estabeleceu o laboratório de sensibilidade social, tomando como objeto, desenvolver a qualidade de atuação do indivíduo enquanto membro de um grupo. Inicialmente, esse trabalho foi realizado na rede comercial Banco Lavoura de Minas Gerais. Tais atividades foram ponto de partida para muitos trabalhos em diversas instituições voltados para sensibilização com grupos. Em 1962 foi introduzido no Brasil, por Fela Moscovici e outros estudiosos, a Técnica do “Sensitivity Training”, que objetiva o crescimento e amadurecimento de um grupo, no qual as pessoas entram em contato com suas emoções em atividades que partem de suas vivências pessoais, possibilitando melhoria nas relações consigo e com o próximo.

Em continuidade aos estudos sobre dinâmica de grupo, em 1965 foram feitas duas publicações importantes sobre a teoria e prática dos grupos: “Laboratório de Sensibilidade – um estudo exploratório”, de Fela Moscovici e, “Dinâmica de Grupo e Desenvolvimento de Relações Humanas”, de Pierre Weil. Esses estudos contribuíram sobremaneira com o debate e a divulgação das dinâmicas de grupo no Brasil.

Para conceituarmos dinâmica de grupo, partiremos das ideias apregoadas por Antunes (2002, p. 17) que afirma que

As técnicas de Dinâmica de Grupo, em qualquer de suas especificações, não devem ser aplicadas apenas para criar um modelo novo ou diferenciado de ensino. Devem ser aplicadas quando se busca estabelecer em bases definidas uma filosofia formativa que se pretende imprimir na escola ou na empresa; quando se descobre, nas pessoas envolvidas no processo, um estado de espírito para aceitarem uma inovação como resposta à necessidade e ao desejo de se conhecerem melhor; e finalmente quando se acredita que uma técnica, seja qual for, não representa uma “poção mágica” capaz de educar pessoas e alterar comportamentos, mas somente uma estratégia educacional válida na medida em que se insere em todo um processo, com a filosofia amplamente discutida e objetivos claramente delineados.

Assim, vemos que atividades educacionais que envolvem dinâmicas de grupo, propiciam um espírito colaborativo e propício ao aceite de mudanças, quebrando paradigmas conservadores em relação a posturas e procedimentos em sala de aula.

Para Lima (2005, p. 76), dinâmica de grupo possui a seguinte definição: “uma técnica de desenvolvimento do pensamento operatório (didática de operacionalidade: a

aprendizagem através da solução de problemas)”. Sob tal perspectiva, a dinâmica de grupo é entendida como atividade que coopera com o processo de ensino/aprendizagem.

Dessa forma, percebemos que as dinâmicas de grupo são ferramentas eficazes que podem ser usadas nas escolas e no ensino de língua portuguesa. Tem em sua gênese a possibilidade de proporcionar vivências práticas e colaborativas, contribuindo para um aprendizado significativo, por meio de interações, discussões, crítica e auto avaliações.

Assim, concebemos as dinâmicas de grupo como uma via possível de promoção do ensino de língua portuguesa que contribua para o estabelecimento de uma visão da língua como um todo em situações práticas de ensino.

Nossas escolas são formadas por grupos subdivididos em séries e vivemos a maior parte de nossa vida em grupo, promovendo múltiplas interações. As dinâmicas de grupo podem trazer para a sala de aula e para o ensino de língua portuguesa experiências situadas na interação social e cognitiva. Corroborando com esse pensamento, Bronzato (2009) ressalta que

a dinâmica de grupo é um recurso valioso para que os participantes se conheçam e se reconheçam nos outros. Suas técnicas permitem que antigos problemas do grupo, silenciados pelo dia a dia, venham à tona e requeiram mudanças. Também é propriamente inerente das dinâmicas a revelação de novas lideranças, a promoção de objetivos motivadores e a (re)descoberta de valores individuais ou coletivos (BRONZATO, 2009, p.105).

Nesse sentido e de acordo com as concepções anteriormente mencionadas anteriormente, acreditamos que o professor de língua portuguesa, ao fazer uso das dinâmicas de grupo em suas práticas pedagógicas, possa se constituir como um mediador eficiente das práticas pedagógicas instauradas na sala de aula, alguém que tenha condições de estabelecer as etapas das atividades pedagógicas conforme os objetivos propostos. Além disso, por meio das dinâmicas de grupo nas aulas de língua portuguesa – conduzidas à luz da Pedagogia da Variação Linguística - espera-se que o professor aproveite os momentos de interação para promover o ensino de conteúdos linguísticos da língua portuguesa de maneira contextualizada e reflexiva, destacando a natureza heterogênea, dinâmica e variável da língua em uso.

Sob tal perspectiva, concordamos com Valle (2018), que cita razões que nos

motivam a utilizar as dinâmicas de grupo no ensino de língua portuguesa, a saber:

i) a interação mediada do grupo; ii) o conhecimento e reconhecimento dos seus participantes, estimulando-os a se posicionarem dentro do grupo; iii) o trabalho sistemático com a oralidade (eixo ainda pouco explorado na disciplina de língua portuguesa); iv) a promoção de um ambiente de sala de aula acolhedor para a construção do conhecimento compartilhado, de respeito às diferenças, em que todos os envolvidos possam ter voz e vez; v) a vivência dos alunos em práticas sociais da linguagem; vi) a menor fragmentação dos conteúdos ensinados; vii) aulas mais humanizadas; viii) o protagonismo de professores e alunos; ix) o estímulo à criatividade (VALLE, 2018, p.24).

Em suma, podemos afirmar que as dinâmicas de grupo, por seu caráter participativo e interativo, tornam-se grandes aliadas no ensino de língua portuguesa pautado na Pedagogia da Variação Linguística, de forma a promover interações criativas e experimentações diversas. Além disso, acreditamos que as dinâmicas podem contribuir para o desenvolvimento de um processo coletivo de discussão e reflexão acerca da língua materna, do qual o aluno também é autor, estimulando o respeito ao indivíduo, a sua linguagem e o seu conhecimento, cooperando, assim, simultaneamente, para o desenvolvimento e a melhoria da competência comunicativa do alunado, bem como para a elevação de sua autoestima linguística.

3 METODOLOGIA: PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS

Como manifesto anteriormente, intencionamos nessa pesquisa, elaborar e aplicar um material didático, composto por dinâmicas de grupo diversas, relativas a língua portuguesa, concebidas à luz da Pedagogia da Variação Linguística, destinado a alunos do ensino fundamental da EJA e avaliar se a aplicação desse material pode contribuir para a elevação da autoestima linguística dos alunos participantes da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método de pesquisa-ação, que é caracterizado como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou solução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 1996, p.14). Por meio de tal método, os pesquisadores e participantes envolvem-se de modo cooperativo.

Tendo por base a pesquisa-ação como pressuposto metodológico, organizamos a pesquisa a partir das seguintes etapas:

1ª Etapa - revisão bibliográfica relacionada à Sociolinguística Educacional e à Pedagogia da Variação linguística e revisão documental (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de língua portuguesa para EJA no Ensino Fundamental).

Cabe ressaltar que durante a implementação da 1ª etapa, foi elaborado o projeto de pesquisa que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia-MG (CEP-UFU). O projeto de pesquisa foi aprovado sob o parecer número 298.036.95 de 09 de julho de 2018.

2ª Etapa - Pesquisa-ação:

- i) Adaptação e aplicação do questionário de crenças linguísticas elaborado por SANTOS (2016) e FRASSON (2016) na sala de aula alvo da pesquisa, a fim de traçar o perfil sociolinguístico dos alunos participantes da pesquisa e diagnosticar as crenças linguísticas que tais alunos possuem a respeito da língua portuguesa, do ensino de língua portuguesa e de si próprios enquanto falantes nativos (o questionário foi aplicado em dois momentos: antes de ser iniciada a proposta de

intervenção por meio de dinâmicas de grupo e após a aplicação das atividades de intervenção pedagógica).

- ii) Tendo como base a revisão bibliográfica e a primeira aplicação do questionário de crenças e atitudes linguísticas, foram elaboradas dinâmicas de grupo diversas, permeadas pela Pedagogia da Variação Linguística. As dinâmicas foram aplicadas na turma alvo, cooperando com as discussões sobre variação linguística e contribuindo com a melhoria da autoestima linguística dos alunos.
- iii) Posteriormente, foi feita análise dos dados coletados por meio das aplicações dos questionários, bem como a análise dos resultados obtidos a partir da aplicação da nossa proposta de intervenção didática, por meio de dinâmicas de grupo.

3.1 Apresentação da instituição coparticipante e da turma alvo da pesquisa

Cabe ressaltar que a instituição coparticipante da pesquisa foi uma escola municipal, na cidade de Caldas Novas, Goiás, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, do turno noturno.

A cidade de Caldas Novas abriga pessoas de diferentes regiões do país, pois houve no passado ações municipais de incentivo a imigrações, das mais diversas regiões de nosso país, para suprir a necessidade de mãos de obra em hotelaria. Dessa forma, é comum encontrarmos em nossas salas de aula uma grande mistura de falares e costumes oriundos de várias regiões do Brasil.

Participaram da pesquisa, inicialmente, todos os alunos da turma (23 alunos) que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. No momento da segunda aplicação do questionário, o número de alunos estava reduzido a 18. Foram tomadas as providências cabíveis em relação a evasão escolar e diversas tentativas de resgate desses alunos, no entanto, continuaram ausentes na unidade de ensino. Os ex-alunos alegaram que houve desistência dos estudos devido ao cansaço, por enfrentarem um dia inteiro de trabalho e submeterem-se ao estudo noturno, por mudanças no horário de trabalho, inviabilizando o estudo noturno e por problemas de saúde em pessoas da família. Dessa forma, só foram computados nos resultados os 18 alunos que participaram da pesquisa como um todo.

A Escola Municipal alvo de nossa pesquisa localiza-se na periferia da cidade de Caldas Novas - GO, em um bairro com grande índice de violência e com população, em geral, de baixa renda. Oferece ensino fundamental de 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino e EJA no turno noturno. Apesar do contexto social negativo, a escola possui uma boa estrutura, salas de aula recém reformadas e limpas, carteiras novas, cozinha equipada, quadra coberta, laboratório de informática, recursos de multimídia (caixa de som, datashow etc.), salas para a direção e coordenação. O ambiente da escola é muitas vezes um refúgio para os alunos oriundos de um ambiente de violência, poluição sonora e visual que a circunda. Ainda que de forma esporádica, lamentavelmente, a escola apresenta episódios de indisciplina e violência, inclusive na EJA, direção, coordenação e professores tem buscado alternativas, por meio de projetos, com vistas a melhoria no ambiente escolar.

Os alunos possuíam idade entre 18 e 58 anos de idade, com um perfil geral participativo e interessado nas aulas. Os alunos mais novos da turma tendem a ser mais agitados e dispersos, muitas vezes atrapalhando o andamento das aulas. Infelizmente, a maioria apresenta muitas dificuldades na aprendizagem. Em geral, essa dificuldade é resultante dos longos períodos que ficaram afastados da sala de aula. Apresentam dificuldades na leitura e escrita, mesmo estando no último ano do ensino fundamental, apresentam competências linguísticas comprometidas, leitura segmentada, dificuldades de interpretação e escrita.

A turma alvo apresenta dificuldade de desenvolver atividades fora do horário escolar, devido ao tempo envolvido no trabalho ou afazeres domésticos, dessa forma optamos por atividades estritamente em sala de aula, nas aulas de língua portuguesa.

Cabe também ressaltar que a EJA apresenta uma estrutura diferente do ensino regular. Cada série do ensino fundamental regular é cursada em 6 meses, subdivididos em dois bimestres. Os conteúdos são mais “enxutos” e os bimestres muito intensos. Como a pesquisa foi executada no período de um bimestre, corresponde ao período de curso de metade do conteúdo de língua portuguesa, exigindo de nós muita atenção e adaptação das dinâmicas, para não prejudicar o andamento dos demais conteúdos, haja vista ter sido realizada concomitantemente com o desenvolvimento normal dos demais conteúdos da turma e projetos da escola. Além disso, tivemos que nos adequar aos

projetos, avaliações e reuniões obrigatórias no contexto escolar, exigindo ainda mais atenção na preparação e aplicação das dinâmicas.

3.2 Considerações acerca da análise de dados

Após o projeto de pesquisa ter sido analisado e aprovado pelo CEP-UFU³, sob o parecer nº 2.762.329 de 9 de julho de 2018, iniciamos a coleta de dados e aplicação de proposta de intervenção didática. Os dados coletados por meio da aplicação do questionário sobre crenças e atitudes linguísticas (aplicado antes e depois da proposta), foram tabulados em forma de gráficos e comparados um a um, para que assim fossem verificadas as alterações ocorridas durante o processo de intervenção por meio de dinâmicas.

Durante a aplicação da proposta de intervenção didática foram analisadas a participação, as falas e as atividades escritas propostas pelas dinâmicas, de forma quantitativa e qualitativa, visando diagnosticar as crenças linguísticas dos sujeitos da pesquisa (antes e depois da aplicação da proposta de intervenção didática).

Desta forma, buscamos mensurar, a partir da análise das aplicações do questionário, se houve ou não elevação da autoestima linguística dos alunos sujeitos da pesquisa, após a aplicação da proposta de intervenção didática, o que passaremos a analisar posteriormente na análise de resultados.

3.3 Apresentação da proposta de intervenção didática

A intervenção didática foi realizada em sala de aula, no formato de dinâmicas de grupo, aplicadas concomitantemente com as atividades e conteúdos normais da turma, na disciplina de língua portuguesa. Ressaltamos que para que a aplicação da proposta de intervenção fosse efetiva de forma simultânea às demais atividades da turma e da disciplina de língua portuguesa, foi necessário planejamento intenso das atividades e conteúdos a serem ministrados, relativos ao plano de curso e prévia preparação de materiais que pudessem agilizar a aplicação de conteúdos do currículo normal da EJA.

³ Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Uberlândia-MG (CEP-UFU).

Para uma maior agilidade no desenvolvimento das demais atividades obrigatórias, foram utilizados recursos de mídia (computador e data show) para projeção dos principais tópicos a serem discutidos, apresentação de exercícios de compreensão e fixação em folhas impressas, diminuindo a utilização do quadro para anotações. Todo material utilizado na apresentação e execução das dinâmicas foram preparados previamente. A instalação de equipamentos (caixa de som, computador e data show) também foi executada previamente, visando um melhor aproveitamento do tempo em sala de aula.

A proposta de intervenção teve como base o arcabouço teórico levantado por este trabalho e na análise da primeira aplicação do questionário relativo a crenças e atitudes linguísticas.

O compêndio de dinâmicas propôs atividades que levaram o aluno a refletir sobre o ensino de língua portuguesa em suas multiplicidades, pautados na Pedagogia da Variação Linguística e sua influência na autoestima linguística do aluno e fornece ferramentas para que o aluno possa tornar-se cada vez mais competente quanto ao uso da língua portuguesa.

As atividades de intervenção foram divididas em quatro dinâmicas, subdivididas em seis etapas cada uma, perfazendo um total de vinte e quatro atividades distintas.

A dinâmica 1 possui a temática: “Abrindo caminho”, visou situar o aluno no contexto de promoção de atividades diversificadas em sala de aula, propiciando reflexões a respeito de si, do grupo e da forma como se sentem frente ao uso de nossa língua, suscitando um clima de franqueza e entrosamento no grupo.

A dinâmica 2 apresentou a seguinte temática: “A língua que eu uso”, englobando atividades que visaram compreender a língua enquanto fenômeno social e o combate ao preconceito linguístico.

A dinâmica 3 tematiza: “A heterogeneidade de nossa língua”, mantendo um maior foco na diversidade de nossa língua, fenômenos ligados à variação linguística e novamente o combate ao preconceito linguístico.

A dinâmica 4 apresentou o seguinte tema: “Eu e a linguagem”, objetivou levar o aluno a refletir sobre a linguagem enquanto forma de interação social e a necessidade de adequação ao contexto comunicativo.

Cabe ressaltar que a última etapa da dinâmica 4 foi elaborada objetivando oportunizar uma avaliação da aplicação da proposta de intervenção, solicitando ao aluno uma apreciação do que foi executado até aquele momento.

Deve-se considerar, ainda, que mesmo as dinâmicas tendo sido preparadas para o nono ano do ensino fundamental, na modalidade EJA, com as adequações necessárias, podem ser aplicadas nos mais diversos anos e modalidades do ensino fundamental e médio. Deve-se considerar ainda que cada etapa constitui em si atividade completa, podendo ser usada individualmente, conforme a necessidade do professor, disponibilidade de tempo e conteúdo a ser ministrado.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção passaremos a discussão dos resultados decorrentes da primeira e segunda aplicação do teste sobre crenças e atitudes linguísticas, bem como da aplicação das dinâmicas de grupo que foram aplicadas como proposta de intervenção didática.

4.1 Teste sobre crenças e atitudes linguísticas: aplicação e análise

O questionário sobre crenças e atitudes foi uma ferramenta importante na coleta de dados relativos às crenças e atitudes linguísticas dos alunos, frente ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa e sua relação com a autoestima linguística.

Por meio do questionário pretendeu-se dar voz ao aluno, de forma que ele pudesse externar sua opinião e demonstrar suas crenças e atitudes frente ao estudo de nossa língua. De acordo com Cyranka (2007),

compreender as atitudes linguísticas, isto é, investigar como os usuários avaliam a variedade utilizada por eles próprios e por seu interlocutor, tendo em vista os traços correlacionados com sua posição social, ou ainda com as práticas de oralidade e letramento, pode abrir caminho para, entre outros, possibilitar a otimização da aprendizagem escolar e motivar o desenvolvimento de competências linguísticas, dentro de uma visão mais ecológica no ensino de língua (CYRANKA, 2007, p.16).

Apresentaremos a seguir, a análise da primeira e da segunda aplicação do questionário de crenças e atitudes linguísticas, aplicados aos alunos que participarem da presente pesquisa, no segundo semestre do ano de 2018. É importante ressaltar que a modalidade EJA, possui classes semestrais, compostas por apenas dois bimestres, ou seja, a cada semestre o aluno cursa o correspondente a um ano no ensino regular. A primeira aplicação foi feita na segunda semana do mês de agosto e a segunda na quarta semana do mês de outubro, correspondendo respectivamente ao início e fim do primeiro bimestre. No intervalo das duas aplicações houve a aplicação da proposta didática por meio de dinâmicas de grupo.

As questões do questionário abordaram as crenças dos alunos relativas à língua materna e questões relativas a atitudes linguísticas frente a situações problema que

foram criadas e apresentadas a eles. Tal questionário é composto por vinte questões de múltipla escolha e com linhas em branco, destinadas a conceder a palavra ao aluno que desejasse externar sua opinião relativa a cada questão abordada. Ressaltamos que tanto na primeira quanto na segunda aplicação o questionário foi exatamente o mesmo. O primeiro questionário foi respondido por vinte e três alunos e o segundo por dezoito alunos. Por motivos diversos, alguns alunos abandonaram os estudos no decorrer do bimestre e, conseqüentemente, a escola; por esse motivo suas respostas não foram consideradas nessa análise. Portanto, foram considerados para nossa análise, respostas de 18 alunos que participaram tanto da primeira quanto da segunda aplicação do questionário.

Quanto aos alunos da turma em que a pesquisa foi desenvolvida, cabe observar que os entrevistados possuem entre 18 e 58 anos de idade. Quando do momento da aplicação dos questionários, não houve nenhum tipo de rejeição quanto à participação na pesquisa; ao contrário, demonstraram interesse e boa participação, a maioria, além de marcar as questões de múltipla escolha, fez uso das linhas destinadas a manifestar sua opinião sobre a questão em análise.

A primeira pergunta foi a seguinte: “Suponha a seguinte situação: você tem de explicar um conteúdo na escola, valendo a nota do bimestre e o professor lhe dá duas opções: apresentar oralmente ou entregar o trabalho por escrito. Nessa situação, você prefere? ” Na primeira aplicação 83 % dos alunos optaram por entregá-lo por escrito, já na segunda, mais de vinte pontos percentuais caíram em relação a essa alternativa, visto que 61% dos respondentes escolheram a mesma alternativa. O que nos indica que houve um aumento na quantidade de alunos que optariam por fazer uma apresentação oral (aumento significativo de 22%), no entanto, a maioria ainda optou por entregar trabalhos escritos. Dentre as observações apresentadas pelos alunos à questão, podemos destacar que a maioria sente constrangimento em apresentações orais, devido à vergonha do modo de falar e também à falta de familiaridade de falar em público. Tanto na 1ª quanto na 2ª aplicação os alunos parecem se sentir mais confortáveis com a entrega de trabalho escrito, pois poderiam melhor planejá-lo e desenvolvê-lo.

Foram questionados na segunda pergunta se consideravam a modalidade falada da língua ou a modalidade escrita como a mais correta. Na primeira aplicação 66%, dos alunos consideram como sendo a escrita e, na segunda 50%. As respostas à segunda questão foram compiladas nos gráficos a seguir:

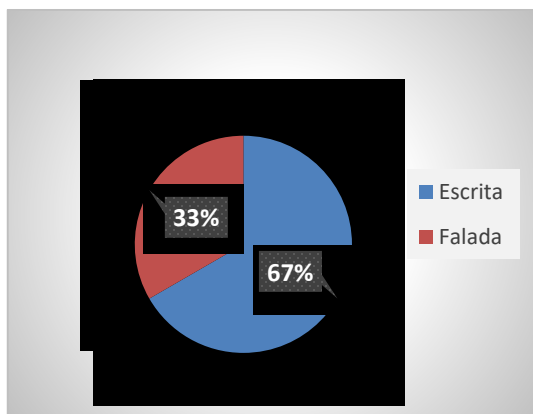


Gráfico 1 – 1ª aplicação da questão 2
Fonte: As pesquisadoras (2018)

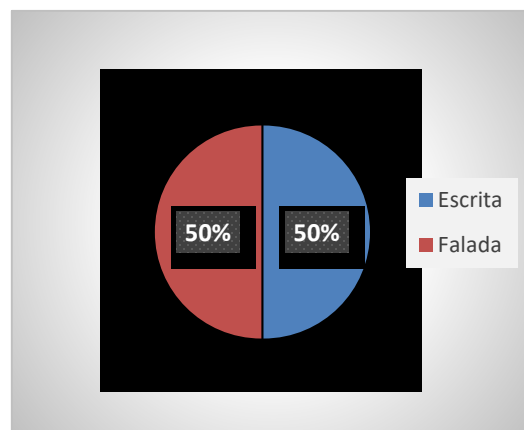


Gráfico 2 – 2ª aplicação da questão 2
Fonte: As pesquisadoras (2018)

O percentual inicial (da primeira aplicação) nos mostra uma tendência dos pesquisados em considerarem a modalidade escrita como a mais correta, percebemos que houve melhoria no entendimento de que a língua escrita e a língua falada são modalidades diferentes de uma mesma língua e que devemos adequá-la conforme nossas necessidades comunicativas. Consideramos a alteração percentual bastante significativa, demonstrando o início de mudanças na crença de que uma linguagem é superior à outra e consequentemente redundará em novas atitudes frente às manifestações de nossa língua.

A terceira pergunta do questionário é a seguinte: “Para você, qual modalidade de língua é mais fácil?” Tanto na primeira como na segunda aplicação, 61% dos alunos consideram a língua falada como mais fácil em relação à língua escrita.

Dentre os argumentos relatados pelos alunos, podemos destacar que a maioria considera a modalidade falada como mais fácil por já conviverem com ela mesmo antes de ir à escola e por ser a forma que mais usam em seus processos comunicativos.

Como visto na questão 2 do questionário, os resultados da questão 3 também nos mostra a tendência de acreditarem ser a modalidade falada da língua mais fácil do que a escrita. Essa tendência é bem ampla, considerando que primeiro aprendemos a falar e

depois a escrever e que para aprendermos a falar, em geral, não precisamos de um sistema formal de ensino (como é o caso da escrita).

Enquanto vimos uma tendência de entendimento de que língua escrita e língua falada são modalidades de uma mesma língua (resultados apresentados nas questões 1 e 2), os resultados da questão 3 parecem ser contraditórios, pois ao serem questionados sobre qual modalidade da língua consideram mais fácil, não houve mudança nos percentuais apresentados na 1ª e na 2ª aplicação.

Isso nos mostra que apesar dos esforços empreendidos nas atividades realizadas, ainda há um longo caminho a percorrer no ensino de língua portuguesa, demonstrando que os esforços precisam ser continuados para que o aluno tenha uma melhor compreensão de nossa língua, sua heterogeneidade e suas modalidades. Dessa forma, acreditamos na necessidade de continuidade de permear o ensino de língua portuguesa com a pedagogia da variação linguística, promovendo o ensino contínuo de nossa língua em sua multiplicidade.

Na quarta questão, os alunos foram perguntados sobre qual modalidade da língua consideravam como mais importante: a escrita ou a falada.

Na primeira aplicação, 56% dos alunos consideraram a modalidade escrita como a mais importante. Já na segunda aplicação, esse percentual diminuiu bastante, caindo para 33%. Seguem os gráficos das aplicações da questão de número 4:

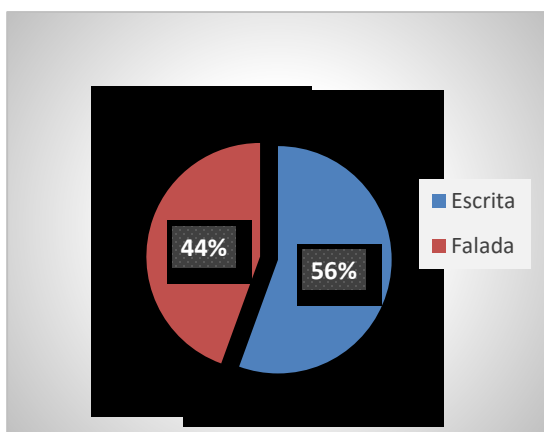


GRÁFICO 3 – 1ª aplicação da questão 4
FONTE: As pesquisadoras (2018)

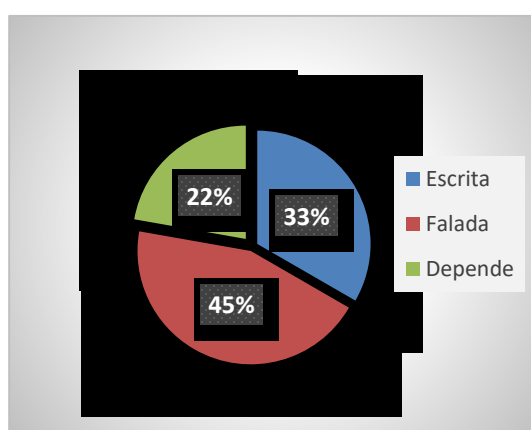


GRÁFICO 4 – 2ª aplicação da questão 4
FONTE: As pesquisadoras (2018)

Cabe observar que 22% alegaram que as duas são importantes (marcando as duas alternativas). Em geral, justificaram que a relevância de uma em relação à outra irá

depender do objetivo do processo comunicativo. Consideramos esse resultado muito relevante, visto que antes da aplicação, nenhum aluno havia evidenciado a importância do contexto comunicativo, na escolha da modalidade da língua. Com isso, ressaltamos a importância de um trabalho com língua portuguesa pautado na Pedagogia da Variação Linguística.

A quinta questão é a seguinte: “Veja a tirinha abaixo e responda.

Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa? ”



Figura 1. Disponível em: <http://www.cataphora.com.br/2010/02/o-new-portugueis-linguagem-do-aluno-e.html>. Acesso em: 28 jul. 2018

Na primeira aplicação (72%) e na segunda (78%), dos alunos notaram que há essa diferenciação. Demonstrando que, continuamente, os professores que esses alunos tiveram em sua trajetória escolar têm reforçado essa diferença nas atividades desenvolvidas em sala de aula, havendo poucas atividades que demonstrem se tratar de modalidades diferentes de uma mesma língua e não de línguas diferentes. A construção do conhecimento em língua portuguesa carece de novas posturas, sendo que o material aqui elaborado e apresentado pretende contribuir com essas mudanças.

Na questão de número seis, os alunos foram questionados sobre como considerariam uma pessoa com a seguinte fala “ –Nossinhora mininu, gostu docê. Passa perd’eu pra te ovi mió”. Na primeira aplicação, 33% consideraram se tratar de uma pessoa não alfabetizada e que por isso falava daquela forma. Já na segunda aplicação, esse percentual passou para 28% e comentários bem interessantes puderam ser observados, a exemplo: “muitas vezes eu falo como essa pessoa”, “ tem palavra que eu uso

igualzinho”, “ deu pra entender o que ela disse”. Apesar da mudança discreta no percentual, a mudança de percepção e de postura frente à língua falada e a língua escrita foi perceptível, principalmente por meio das observações escritas dos alunos.

Na sétima questão, os alunos foram perguntados se gostam de estudar língua portuguesa. Na primeira aplicação, 83% dos alunos alegaram gostar e na segunda aplicação esse percentual subiu para 89%. O aumento percentual aponta para melhoria na apreciação da disciplina, o que pode estar associado às atividades empregadas por meio de dinâmicas de grupo. Alguns alunos aproveitaram as linhas em branco para explicar que se dedicam às aulas de língua portuguesa por já terem perdido muito tempo fora da escola; alegam perceber que é importante estudar a língua materna e alguns confessaram já terem enfrentado dificuldades no trabalho por não saberem se “expressar direito” (adequadamente), seja na forma escrita ou falada. Tal postura parece bem característica da EJA, visto que a maioria desses alunos pertence à classe trabalhadora e que não pôde terminar os estudos na idade regular.

A oitava pergunta questionava os alunos se eles consideravam que para escrever bem bastava apenas conhecer as regras gramaticais e de ortografia. O percentual mostrou a seguinte alteração percentual, de 67% resultante da primeira aplicação e de 61% na segunda aplicação, consideraram que basta conhecer regras gramaticais e ortografia. Ao longo de sua jornada escolar, nossos alunos ainda são produto de um ensino tradicionalista de língua portuguesa (com foco em regras gramaticais), torna-os resistentes a mudanças e introdução de novos posicionamentos e posturas frente ao ensino de língua portuguesa. O incremento percentual (6%) nos mostra que mudanças são possíveis e necessárias e mostram resultados (mesmo em curto espaço de tempo, como no caso de nossa aplicação, apenas um bimestre).

A nona questão é a seguinte: “ Você compreende bem a língua utilizada no livro didático de língua portuguesa? ” A maioria afirmou que sim: 67% na primeira aplicação e 72% na segunda. Apesar da grande maioria alegar que compreende bem a língua utilizada no livro didático de língua portuguesa, houve muitas observações tais como: “tem muitas palavras que não conheço”, “nem tudo eu entendo”, “ tem palavra complicada”, “o que não entendo eu pergunto”. Vimos que apesar dos alunos acreditarem que possuem uma boa compreensão do livro didático, pelos comentários que fizeram,

acreditamos que ainda há muitos aspectos nesse material didático que precisam ser melhorados do ponto de vista da linguagem empregada, para que ele seja efetivamente compreensível e coopere com o ensino eficaz de nossa língua.

Na décima questão, os alunos foram estimulados a refletir se achavam que a “língua que falam” (variedade linguística mais popular) é diferente da “língua ensinada nas aulas de língua portuguesa” (norma culta). Na primeira aplicação, cerca de 83% dos alunos afirmaram acreditar que são diferentes sim, tendo esse percentual subido para 89% na segunda aplicação. A percepção de que a língua utilizada no livro didático é diferente da língua falada denota que os alunos têm conseguido perceber que a modalidade escrita da língua é diferente da modalidade falada e o incremento percentual (6%) demonstram que mais alunos conseguiram ampliar o conhecimento relativo às diferentes modalidades de nossa língua.

A questão de número onze relata o seguinte: “Você tem orgulho da maneira como fala?” Na primeira aplicação, 22% dos alunos declararam não sentir orgulho da forma como falam e na segunda aplicação, esse percentual caiu pela metade, representando apenas 11% dos alunos. Assim, verificamos o aumento no número de alunos que veem seu modo de falar de forma positiva (de 78% para 89%). Esse incremento percentual é positivo, afinal o ensino de língua portuguesa, pautado na Pedagogia da Variação Linguística, acabou por promover a melhoria da autoestima linguística do aluno, por meio da valorização do conhecimento prévio do aluno.

A décima segunda questão é a seguinte: “A tirinha abaixo mostra uma situação de preconceito relativo ao modo de falar. Algum dia você já se sentiu discriminado pelo seu jeito de falar? ”



Figura 2. Fonte: Cereja; Magalhães (2012, p. 36)

Como pode ser observado a seguir, em relação à décima segunda questão, não houve alteração nos percentuais na 1ª e 2ª aplicações.

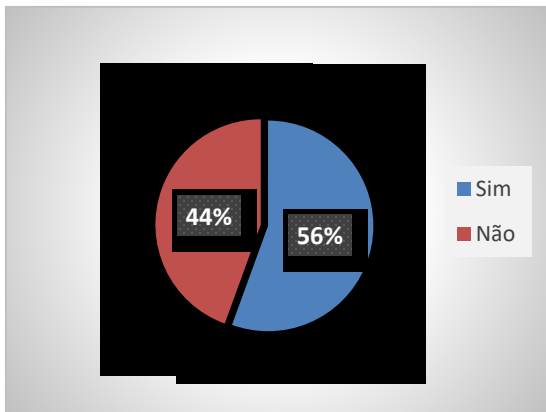


Gráfico 5 – 1ª aplicação da questão 12
Fonte: As pesquisadoras (2018)

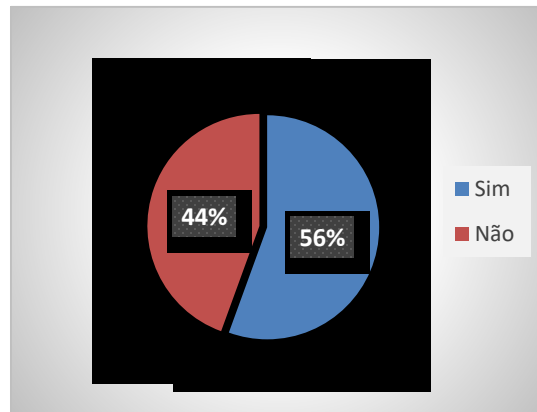


Gráfico 6 – 2ª aplicação da questão 12
Fonte: As pesquisadoras (2018)

Dos 18 alunos participantes da pesquisa, tanto na primeira quanto na segunda aplicação, 8 afirmaram já terem se sentido discriminados pelo modo de falar, ou seja, 44% dos alunos sofreram esse tipo de preconceito linguístico. Infelizmente trata-se de um percentual muito elevado, considerando que quase metade da turma foi vítima da discriminação relatada acima, apesar da maioria ter orgulho da forma como falam (como visto nos resultados da questão número onze) podem estar sofrendo algum tipo de rejeição ou depreciação devido ao modo de falar.

Tal situação evidencia a seriedade da questão do preconceito linguístico e a necessidade de combatê-lo na vida escolar. Sendo de suma importância incentivar a formação docente embasada nos avanços das ciências da linguagem e concomitantemente desenvolvimento de materiais didáticos que possibilitem um novo olhar sobre as questões da linguagem e os preconceitos que a envolvem.

Em relação à décima terceira pergunta: “Você gostaria de mudar o seu jeito de falar? ”, na primeira aplicação, 39% dos alunos afirmaram querer mudar a forma como falam; já na segunda aplicação, esse percentual caiu para 33%. É interessante observar que na 2ª aplicação houve mais observações relativas a não quererem mudar, mas demonstraram compreender que precisam adequar a maneira de falar, conforme o

contexto comunicativo, seguem alguns exemplos: “gosto do meu jeito de falar, mas tem hora que preciso pensar mais para falar”, “tem coisa que preciso mudar”, “tô na escola para melhorar”. Outros reconheceram que apesar de não quererem mudar, sabem que precisam estudar mais para saber “usar melhor a língua”, ou seja, saber acionar diferentes variedades linguísticas para diferentes situações enunciativas.

Podemos perceber, dessa forma, o despertar da consciência linguística desses alunos acerca da necessidade de adequação da forma de falar às necessidades do falante e do contexto comunicativo.

Segue a décima quarta questão: “Em todos os lugares e contextos comunicativos, você fala da mesma maneira?”

Os gráficos dos resultados da décima quarta questão poderão ser vistos a seguir:

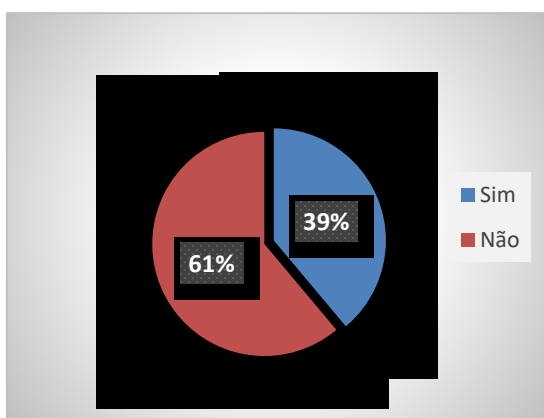


Gráfico 7 – 1ª aplicação da questão 14
Fonte: As pesquisadoras (2018)

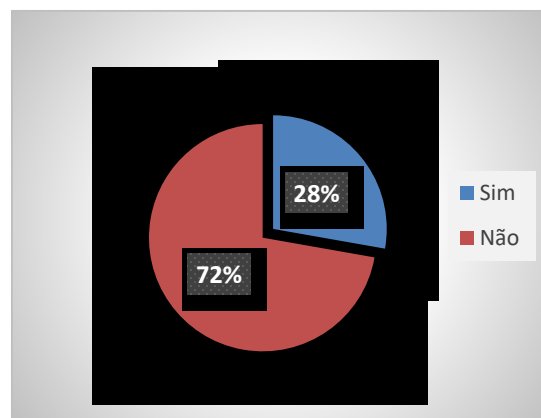


Gráfico 8 – 2ª aplicação da questão 14
Fonte: As pesquisadoras (2018)

Assim, na primeira aplicação, dos dezoito alunos entrevistados, 7 acreditam que sempre falam do mesmo jeito, independente do contexto comunicativo, já na segunda aplicação esse número cai para 5 alunos, demonstrando que de uma aplicação para outra, aconteceram mudanças, havendo melhora no que se refere à consciência desses alunos acerca dos diferentes usos que fazem da língua. Acreditamos que as atividades desenvolvidas com esses alunos, ao longo do bimestre, foram fundamentais para essas mudanças, visto que houve ênfase, nas atividades desenvolvidas, que conforme maior o repertório linguístico de que se dispõe, mais recursos o falante terá para fazer as devidas adequações que os diferentes contextos de uso pedem.

Na décima quinta questão os alunos foram questionados se sempre escreviam do mesmo jeito nos textos que produziam. 50% dos alunos afirmaram que sempre escrevem do mesmo jeito, na primeira aplicação, contra 44% na segunda aplicação. No mesmo sentido da questão anterior, essa alteração percentual com decréscimo de 6% nos mostra indícios de que houve uma melhor conscientização em relação ao uso de diferentes variedades da língua e da forma de fazer um melhor uso delas, no sentido de compreender a importância da adequação dessas diferentes variedades da língua diante de diferentes situações de escrita (diferentes gêneros textuais/discursivos).

A décima sexta questão é a seguinte: “Suponha a seguinte situação: Um colega de sua sala, durante uma atividade, faz a você a seguinte pergunta: - **Eu num entendi direito o que é pra fazê, cê pode me explicá... Nós não precisa pô o nome nesse papel, né?! É só pra respondê i intregá?**

Qual seria a sua reação?

- a) Iria responder à pergunta naturalmente.
- b) Acharia estranho o jeito do colega falar, mas responderia.
- c) Estranharia o modo de falar dessa pessoa e iria corrigi-la ao invés de responder à pergunta.

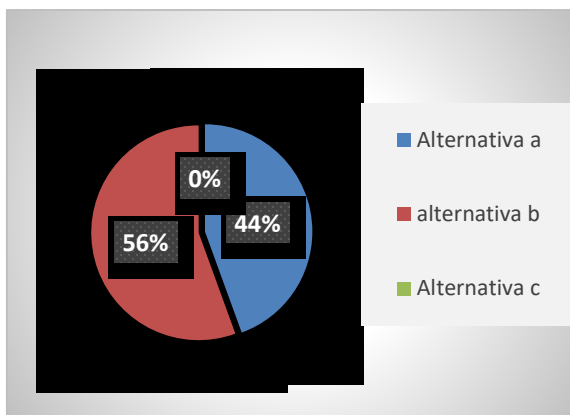


Gráfico 9 – 1ª aplicação da questão 16
Fonte: As pesquisadoras (2018)

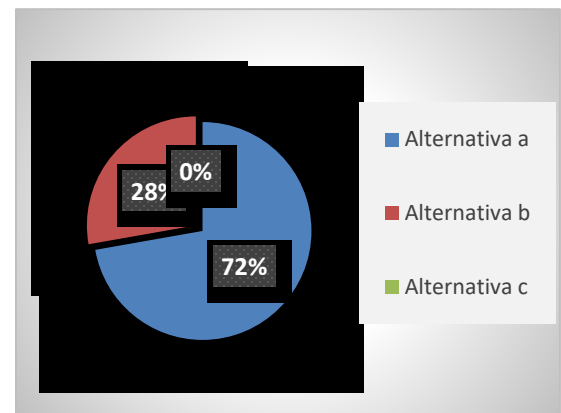


Gráfico 10 – 2ª aplicação da questão 16
Fonte: As pesquisadoras (2018)

Na primeira aplicação, 44% assinalaram a alternativa “a”, já na segunda foram 73%. Em relação a alternativa “b”, na primeira aplicação 56% optaram por ela, já na segunda aplicação, o percentual foi de 28%. Tanto na primeira quanto na 2ª aplicação

nenhum aluno optou pela alternativa “c” (iriam estranhar e corrigir a pessoa em vez de responder ao questionamento dela).

Verificamos um incremento percentual significativo em relação à primeira alternativa (de 44% para 73%), saltando de 8 para 13, o número de alunos que teriam uma postura mais natural em relação à heterogeneidade de falares com os quais tem contato. O posicionamento dos alunos acaba por evidenciar, mais uma vez que, promover atividades que trabalhem a autoestima linguística do aluno, por meio de procedimentos que envolvam a Pedagogia da Variação Linguística, permite resultados palpáveis e significativos e em um curto espaço de tempo (como foi o caso da turma pesquisada).

A décima sétima questão versava sobre a atitude que teriam caso seus colegas comesçassem a fazer gozações com o colega da questão anterior que fazia uso de uma variedade não padrão de nossa língua. Na primeira aplicação, 39% dos alunos disseram não concordar com a atitude da sala e que tomariam alguma atitude para ajudar o colega. Já 50% dos alunos declararam não concordar com tal postura, mas não tomariam nenhuma atitude, enquanto 11% dos alunos afirmaram que apenas ririam da situação. Já na segunda aplicação, 33% disseram que não concordariam com a atitude da sala e tomariam alguma atitude para ajudar o colega e 56% não concordariam, mas não tomariam nenhuma atitude e, novamente, 11% dos alunos iriam apenas rir da situação.

Os resultados da décima sétima questão nos mostraram que, na maioria das vezes, os alunos apresentam ter consciência de que a variedade não padrão de nossa língua faz parte de nossa linguagem constantemente, utilizaram as linhas em branco com explicações como: “ eu uso muito ‘cê’ em vez de você”, outro aluno comentou: “eu uso ‘nóis’ sempre”. Muitos alunos ressaltaram que o referido “modo de falar” na questão dezessete não seria motivo de riso; inclusive declararam que eles próprios sempre usam aquelas mesmas palavras. A exemplo: “num”, “entendi”, “cê”, “fazê”, “nóis”, “intregá”. Demonstrando melhoria na percepção de que o português falado e do português escrito são diferentes. Vemos que quanto maior o conhecimento oportunizado aos nossos alunos, relativo à variação linguística, melhores ferramentas eles terão para melhor acionarem tanto uma quanto outra modalidade de nossa língua.

Dois dos alunos entrevistados (11%) na décima sétima questão, tanto na 1ª quanto na segunda aplicação, agiriam com preconceito e cooperariam com a ridicularização do colega, asseverando, mais uma vez, a necessidade de se combater o preconceito linguístico, constantemente, em nossas salas de aula, oportunizando atividades e discussões que possam desconstruir atitudes de preconceito relativo ao modo de falar.

Na décima oitava questão, os alunos foram questionados se convidariam o mesmo aluno da questão anterior para fazer uma apresentação oral de um trabalho em duplas. Na primeira aplicação, 78% dos alunos o escolheriam para fazer um trabalho oral em duplas e os que não aceitariam, alegaram que estavam pensando na nota que poderiam ter. Na segunda aplicação, 94% dos alunos o escolheriam, a maioria dos alunos alega que o escolheriam, pois poderiam ajudá-lo a fazer alguns ajustes. Na 2ª aplicação do questionário (e consequentemente após a aplicação da proposta didática) apenas um aluno não o escolheria para um trabalho oral. Vemos que as dinâmicas de grupo, embasadas na Pedagogia da Variação Linguística e que trabalham a autoestima linguística do aluno, acabam por promover mudanças eficazes nas atitudes dos alunos frente a nossa língua e sua heterogeneidade.

Na questão de número 19, os alunos foram questionados se escolheriam o aluno da questão anterior para fazer uma avaliação escrita em dupla, as respostas foram compiladas nos gráficos a seguir:

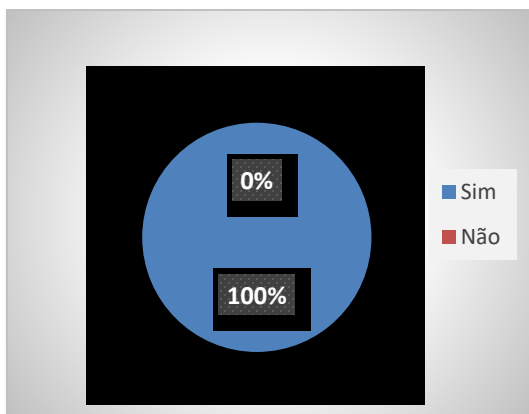


Gráfico 11 – 1ª aplicação da questão 19
Fonte: As pesquisadoras (2018)

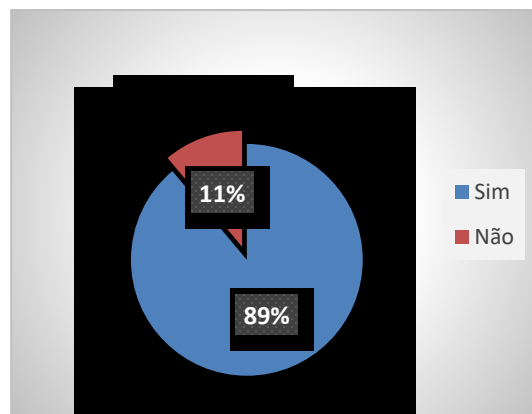


Gráfico 12 – 2ª aplicação da questão 19
Fonte: As pesquisadoras (2018)

Vemos que na primeira aplicação, 100% dos alunos optariam por fazer uma avaliação escrita com o referido aluno. Na segunda aplicação, 88% dos alunos concordariam em fazer um trabalho escrito e outros 11% não gostariam que fosse uma avaliação escrita, justificando nas linhas apropriadas que: “a avaliação poderia ser oral mesmo”, “tanto faz escrita ou falada dá para fazer uma avaliação”. Os avanços em relação a conscientização da língua e sua heterogeneidade e combate ao preconceito linguístico são animadores, certificam que a apropriação de práticas pedagógicas, que versam sobre essa temática é efetivamente importante.

A vigésima e última questão é a seguinte: Suponha a seguinte situação: “você está trabalhando em uma empresa e ficou encarregado de contratar um novo vendedor de planos de hospedagem para turistas da 3ª idade. Aparecem quatro pessoas, todas igualmente capacitadas. Você apresenta a elas um produto interessante e cada uma delas reage dizendo uma frase diferente.

Assinale a frase da pessoa que você contrataria para ser o novo vendedor da empresa:

- a) Puxa cara! Que produto irado!
- b) Eita trem bão, sô!
- c) Legal pra caramba esse negócio aí!
- d) Produto excepcional, muitíssimo interessante”

Os alunos foram apresentados a situação de que seriam responsáveis pela contratação de um vendedor para planos de hospedagem para turistas da 3ª idade. Ao ser apresentado ao produto, cada candidato disse uma frase diferente, três delas informais ou permeadas por gírias ou regionalismo e uma um pouco mais formal, sem gírias ou regionalismos. Tanto na primeira (77%) quanto na segunda aplicação (88%), a tendência foi optar pela alternativa um pouco mais formal, sem gírias ou regionalismos. Os alunos alegaram que precisam fazer alguma adaptação da linguagem, no ambiente de trabalho, para serem melhor compreendidos. O incremento nesse percentual vem, mais uma vez, mostrar a eficácia do trabalho com atividades que envolvam a variação linguística em sala de aula, melhorando a autoestima linguística e a postura em relação a nossa língua.

De forma geral, verificamos que os alunos apresentam crenças e atitudes linguísticas que podem ser negativas ou preconceituosas em relação à língua. Pudemos observar a presença da crença de que a língua escrita é mais importante e mais difícil do que a língua falada (como abordado nas questões de 1 a 5 do questionário sobre crenças e atitudes linguísticas). Apesar disso, as atividades propostas, puderam propiciar mudanças de postura, mesmo em um curto espaço de tempo.

Em relação ao preconceito linguístico, verificamos que ele também está presente na turma alvo da pesquisa. Muitos alunos evidenciaram já ter sofrido algum preconceito relativo ao modo de falar (questão 12), evidenciado a existência de atitudes preconceituosas dentro e fora do ambiente escolar. Alguns alunos demonstram algumas atitudes preconceituosas ao tomarem a atitude de não escolher um colega devido à forma como ele fala (questões 16 a 19), evidenciam que ainda há aqueles que fazem acepção de pessoa e até criticam falares que lhes parecem “diferentes”. Tal situação nos estimula a promover constância no trabalho com língua portuguesa, permeado pela Pedagogia da Variação Linguística, para as mudanças importantes continuarem acontecendo em nossas escolas.

Os dados colhidos nos revelam que a autoestima linguística da turma alvo é baixa, o que pode ser visto de forma mais evidenciada nas respostas às questões: 1 a 13. Muitos demonstraram insegurança ao serem compelidos a escolherem entre uma ou outra modalidade da língua, como se não se sentissem preparados para essas adequações, conforme o contexto comunicativo.

Em suma, ao analisarmos as mudanças ocorridas da primeira para a segunda aplicação, tendo como atividade intervalar as dinâmicas de grupo, pautadas na Pedagogia da Variação Linguística, vemos que as crenças e atitudes linguísticas dos alunos entrevistados são relevantes no contexto comunicativo e interferem no processo de aprendizagem. Além do mais, essas crenças e atitudes linguísticas precisam ser levadas em consideração na preparação das atividades a serem ministradas em sala de aula. Sem um trabalho adequado, as crenças e atitudes linguísticas podem prejudicar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa e promovendo equívocos no uso de nossa língua. Assim, torna-se pertinente investir esforços no estudo e preparação de atividades

que tenham como escopo a Pedagogia da Variação Linguística com vistas a melhoria da autoestima linguística do aluno e consequentemente do ensino de nossa língua.

4.2 Proposta de intervenção à luz da pedagogia da variação linguística: aplicação e análise de resultados

Tendo como base o referencial teórico já apresentado no capítulo 2, bem como a primeira aplicação do questionário de crenças e atitudes linguísticas, foram elaboradas dinâmicas de grupo que pudessem contribuir com a melhoria da autoestima linguística do alunado, bem como com a melhoria do ensino e aprendizagem de língua portuguesa aos alunos da EJA.

Os temas foram definidos levando em consideração a necessidade de melhoria da autoestima linguística do alunado por meio de dinâmicas que envolvessem fundamentos da Pedagogia da Variação Linguística, sempre valorizando o conhecimento prévio do aluno, motivando a construção de sentidos e favorecendo oportunidades de interação e manifestação de opinião.

Dessa forma, acreditamos que o aluno se sentiu como participante ativo na construção do saber, favorecendo o aprendizado e estimulando o desenvolvimento do trabalho em equipe. Além disso, as atividades pedagógicas de língua portuguesa realizadas por meio de dinâmicas de grupo promoveram, além do trabalho com conteúdos linguísticos, oportunidades de interação, respeito às diferenças, solidariedade e uma convivência mais harmoniosa entre os participantes.

Foram criadas quatro dinâmicas, subdivididas em seis etapas cada uma, como descrito a seguir.

- Dinâmica 1: Abrindo caminho.
 - Etapa 1: Quem sou eu?
 - Etapa 2: Difícil falar.
 - Etapa 3: Uma imagem positiva.
 - Etapa 4: Ser feliz.
 - Etapa 5: Adivinha quem é?
 - Etapa 6: Vamos escrever.

- Dinâmica 2: A língua que eu uso.
 - Etapa 1: Reflexões acerca da fala
 - Etapa 2: Reflexões acerca da escrita
 - Etapa 3: As músicas que eu ouço
 - Etapa 4: Reportagem
 - Etapa 5: Hitler e o preconceito linguístico.
 - Etapa 6: Viva a diferença
- Dinâmica 3: A heterogeneidade de nossa língua
 - Etapa 1: Nossa língua varia no tempo.
 - Etapa 2: Completando.
 - Etapa 3: Nossa língua varia conforme a região.
 - Etapa 4: Nossa língua e sua variação social.
 - Etapa 5: Nossa língua e sua variação conforme o contexto comunicativo.
 - Etapa 6: Consolidando.
- Dinâmica 4: Eu e a linguagem:
 - Etapa 1: A interpretação.
 - Etapa 2: Precisamos de clareza
 - Etapa 3: Quando falar é agredir.
 - Etapa 4: Falando tudo?
 - Etapa 5: O boneco.
 - Etapa 6: Folhas que falam.

Destacamos que a execução das 4 quatro dinâmicas que totalizam 24 etapas, foram executadas concomitantemente com a apresentação do currículo normal da turma, só foi possível mediante atividade intensa de planejamento e preparação prévia dos conteúdos e dinâmicas, com recursos de mídia (computador, data show,) e didáticos como livros, cópias de exercícios e cartazes, que pudessem otimizar o tempo efetivo de aula.

As dinâmicas de grupo criadas serão apresentadas a seguir, bem como a análise dos resultados de suas aplicações.

4.2.1 Dinâmica 1: Abrindo caminho

Essa dinâmica possuiu como objetivo principal sensibilizar os alunos a respeito de novas atividades que foram propostas nas aulas de língua portuguesa. Além disso, visou promover o autoconhecimento e uma melhor interação do grupo, por meio de um melhor conhecimento dos membros da turma onde a proposta foi aplicada, procurando incentivar os alunos a terem voz em sala de aula e a promover um clima de confiança e respeito mútuo.

A dinâmica 1 também propiciou reflexões sobre a escuta ativa, turnos de fala e escolhas linguísticas adequadas às situações de fala.

Na primeira etapa, a sala foi disposta em semicírculo e os alunos foram convidados, um por vez, a olhar dentro de um chapéu no qual havia a imagem de uma suposta pessoa muito importante e deveriam dizer se “tiravam ou não o chapéu” para aquela pessoa, relatando os motivos de sua escolha. Na verdade, o chapéu continha um espelho e cada um deveria falar de si mesmo; ao retornar aos seus lugares, foi combinado que não houvesse nenhum comentário sobre o que estava no chapéu, para não atrapalhar o desenvolvimento da atividade.

Um por vez, cada aluno dirigiu-se à frente e viu sua própria imagem no chapéu. A maioria teve dificuldades de reconhecer em si valores positivos e precisaram de alguns instantes para conseguirem formular uma sentença. Em sua maioria, houve relatos de serem pessoas que não desanimam facilmente em meio às dificuldades e continuam lutando para conquistar seus sonhos.

Foi interessante observar que ao retornarem aos seus lugares os alunos continuaram suas reflexões, ficaram quietos, muitos de cabeça baixa, como se procurassem em si motivos para seguir a diante.

Na segunda etapa, os alunos foram levados a verbalizarem sua opinião sobre alguns questionamentos: “Como você se vê diante dos seus colegas?” “O que influencia sua visão de si mesmo?” “O modo como te veem influencia seu pensamento sobre si?”. Sentados em semicírculo, os alunos puderam se posicionar sobre os questionamentos. Em sua maioria, relataram que a visão do outro influencia a forma como se veem e, muitas vezes, moldam suas atitudes pautando-se no próximo. Claro que alguns alegam

pouco se importarem com a visão do outro, que são seguros de si e o que os outros pensam não lhes atingem, no entanto, a maioria da turma demonstrou sentimentos de baixa autoestima.

Na etapa três os alunos assistiram ao vídeo “Autoimagem e autoestima”, de Luiz Hans. Esse vídeo pode ser encontrado disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jf4NpNb1LYs>, acesso em: 02 jul. 2018.

Após a visualização do vídeo descrito acima, os alunos foram incentivados a pensarem e destacarem em si aspectos positivos de sua autoimagem, bem como a forma de poder melhorá-la e como a escola pode ajudá-los nessa tarefa. Os relatos confirmaram a dificuldade que possuem de refletir sobre si e que buscam na escola uma forma de sanar dificuldades relativas a diversos aspectos de conhecimento, como forma de terem alguma melhoria no trabalho e crescimento pessoal.

Na quarta etapa os alunos puderam fazer leitura coletiva do texto “Ser feliz”, de Augusto Cury e foram levados à reflexão sobre o que realmente significa ser feliz para cada um deles. O texto destaca aspectos da felicidade que vão além do materialismo capitalista; trata da felicidade que pode ser encontrada na simplicidade, no milagre da vida. Reflexões simples, mas tão importantes na sociedade da pressa e da impessoalidade que vivemos hoje. Após a leitura e reflexões foi solicitado aos alunos a escrita de um texto sobre a temática do que realmente é felicidade. Os textos escritos pelos alunos demonstraram boa maturidade em relação ao conceito de felicidade; acreditamos que isso é bem característico da EJA e do grupo em questão, pois trata-se de pessoas mais velhas (todos acima de 18 anos), muitos já casados e com famílias formadas e provenientes da classe trabalhadora. Expuseram reflexões sobre a felicidade encontrada no convívio com a família, em ter uma boa refeição, um teto para morar, ter oportunidade de estudar novamente. Coisas simples que muitas vezes passam despercebidas aos nossos olhos de correria.

A quinta etapa visou perceber os aspectos característicos individuais que são mais visíveis ao grupo. Cada participante recebeu um papel com o nome de um colega de sala (não poderia revelar a ninguém o nome que tinha posse). Cada participante foi convidado a representar o colega por meio de linguagem não verbal. Foi um momento de descontração, muitas vezes engraçadas. Alguns alunos tiveram dificuldade de fazer a

representação e precisaram de minha intervenção enquanto mediadora, ajudando-os a encontrar alguma característica que pudessem representar. Alguns se mostraram desenvoltos e expansivos, no entanto outros se mostraram tímidos pouco performáticos, porém dentro de suas próprias características, todos participaram. Houve mais conversas paralelas por tentarem adivinhar quem era o colega representado, sendo necessárias algumas intervenções, solicitando menos conversas paralelas e mais atenção ao desenvolvimento da atividade.

Na última etapa da dinâmica 1, foram lembradas todas as etapas anteriores e foi solicitado aos alunos que redigissem um texto com a temática “Quem eu realmente sou?”. Depois os textos foram expostos na própria sala, na forma de varal literário. Pôde-se perceber um envolvimento maior dos alunos e tranquilidade em aceitar novas disposições da sala e da proposta realizada. Os textos revelaram uma melhoria no reconhecimento de si enquanto sujeito da construção de conhecimento e como construtores de suas próprias histórias. Foi gratificante ver afirmações como: “Sou batalhadora e não vou desistir.” “Sou só o início do que ainda vou me tornar”. “Sou aquele que vai insistir até conseguir”. “Sou aquela que vai conseguir aprender português”. Muitos demonstraram uma imagem fragilizada de si com afirmações do tipo: “sou quase nada, tentando melhorar”. “Me sinto pequena, desanimada, não quero ser assim”.

A exposição dos textos na forma de varal literário foi significativa. Possibilitou que um pudesse ver o texto do outro, o que não era costumeiro; sentiram-se animados com essa possibilidade e sentiram orgulho de expor suas ideias. Os alunos puderam reler seu próprio texto e conhecer um pouco mais os colegas, por meio dos textos expostos.

4.2.2 Dinâmica 2: A língua que eu uso

A dinâmica 2 visou promover reflexões sobre a linguagem em várias manifestações, desencadeamento de ideias, elementos que pudessem cooperar com a coesão e coerência textual, escolhas lexicais. Nas últimas etapas, visou promover reflexões sobre os preconceitos que poderiam envolver a linguagem, suscitando discussões sobre o preconceito linguístico, conscientizando que esse preconceito existe e como reconhecê-lo e discutiu a necessidade de combatê-lo.

A primeira etapa consistiu em usar plaquinhas com imagens diversas, sempre escolhendo cuidadosamente imagens significativas, suficientes para todos os participantes. A seguir, as imagens que foram utilizadas nessa etapa da dinâmica 2:



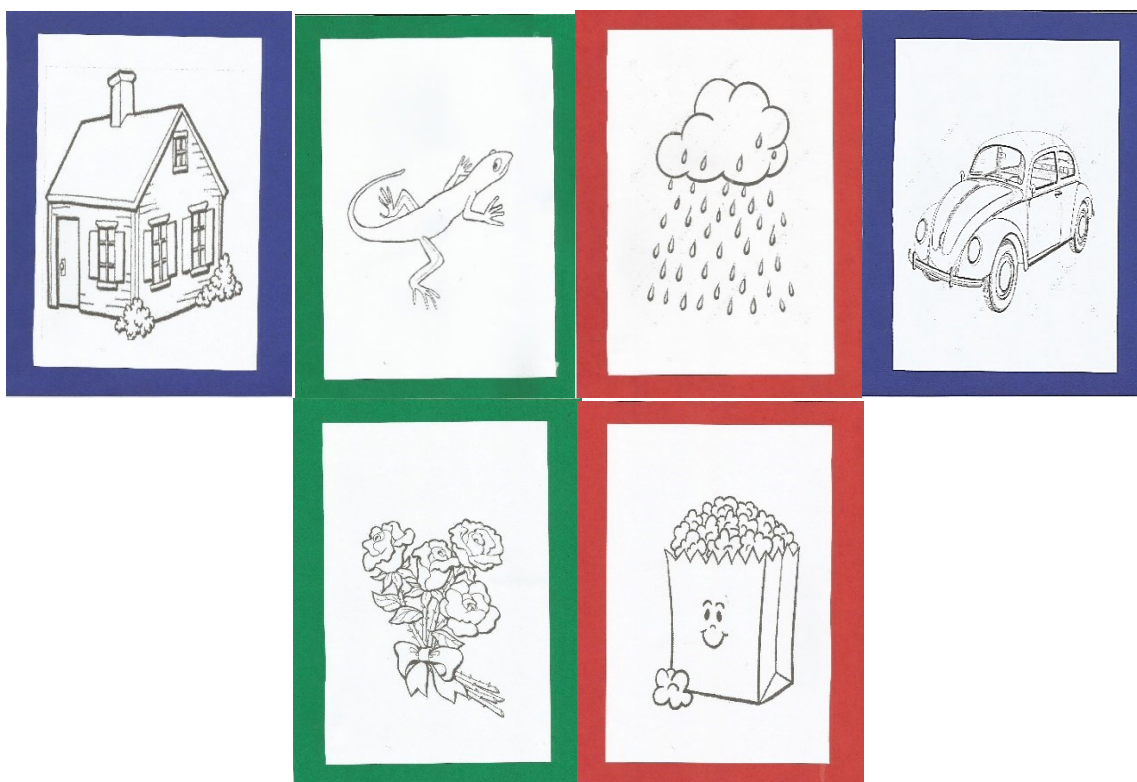


Figura 3: Imagens usadas na 1ª etapa da dinâmica 2 (Acervo das pesquisadoras)

Com os alunos de pé, e disposto em forma de círculo, foi entregue uma imagem aleatória ao primeiro participante que deveria iniciar uma narrativa de no máximo 60 segundos; o participante seguinte recebia uma nova imagem aleatória e deveria dar continuidade à narrativa anterior. Repetindo-se o procedimento até que todos participassem. O relato oral foi gravado e foram anotadas as manifestações da língua em uso e algumas especificidades da linguagem oral (as anotações foram mostradas aos alunos ao final dessa etapa). A atividade foi muito divertida. O improviso e a criatividade afloraram muitos risos, descontração e interação.

Os alunos julgaram a atividade muito interessante por terem a oportunidade de observar suas próprias variedades linguísticas, mediante os exemplos retirados da própria fala dos alunos e discutidos pela professora. Eis alguns exemplos das narrativas criadas pelos alunos: **Aluno 1:** “Certo dia, eu tava trancando o portão da minha casa com um cadeado”. **Aluno 2:** Daí eu senti fome, aí voltei para minha casa e peguei uma panela e uma concha e fiz uma comida”. **Aluno 3:** “Deu vontade de ‘joga’ futebol, aí peguei minha

bola e saí”. **Aluno 4:** “Encontrei uma criança chorano e fiquei preocupado demais”. **Aluno 5:** Aí, né, perguntei por que ele tava ‘chorano’? Ele respondeu que era porque o seu computador ‘estragô’ naquele dia”. **Aluno 6:** Chamei ele para jogar bola, ele quis não, daí eu busquei meu violão para cantar e ele se animar”.

Dentre os exemplos discutidos, podemos destacar palavras próprias da linguagem oral: daí, aí, né. Uso de alguns verbos: “tava”, “chorano”, “estragô”. Observamos as estruturas dos períodos montados, como em “quis não” “aí , né perguntei”. Pudemos destacar e levar os alunos a uma melhor compreensão da estrutura comunicativa própria daquela situação de sua comunicação.

Na etapa seguinte, inicialmente os alunos puderam ouvir o áudio da atividade anterior e relembrar a sequência dos fatos narrados. Apreciaram ouvir a própria voz e se divertiram com a história criada. Em seguida, os alunos foram desafiados a tornar a narrativa oral em narrativa escrita, de forma coletiva. Foi muito bom vê-los envolvidos e empolgados na escrita do texto. Não houve tumulto ou desordem e, um por vez, foram relatando como a parte da narrativa que criaram poderia ser escrita. Foram feitas as anotações no quadro pela professora conforme cada um ia fazendo uso da palavra. O resultado foi um texto bem interessante e os alunos demonstraram gostar da construção e da escrita de forma coletiva. Foi gratificante vê-los fazendo a adequação da linguagem oral para linguagem escrita e, embora em alguns momentos parte dos alunos precisasse de ajuda para esta atividade, o incentivo para que a própria turma encontrasse a solução para efetivar a adequação necessária foi fundamental para a autonomia da turma na execução dessa tarefa.

Na terceira etapa foi levado para a sala de aula o clipe de duas músicas, uma atual (“Respeita as mina”, interpretada por Kel Smith) e uma mais antiga (“A gíria é cultura do povo”, interpretada por Bezerra da Silva). Após assistirem aos clipes das músicas, os alunos foram incentivados a tecer comentários sobre as letras das músicas, observar as expressões usadas, as gírias, a formação das frases e a levantar hipóteses sobre seus significados. A partir das considerações dos alunos foi possível levantar uma discussão sobre o preconceito relativo às diferentes formas de falar e, ainda, promover uma

discussão relativa a erro e inadequação⁴ no estudo de nossa língua. Pode-se perceber que os alunos mais jovens tiveram uma identificação maior com a música mais atual, utilizando mais tempo relatando os termos que ela continha e seus significados. Em contrapartida, os alunos mais velhos tiveram um interesse maior pela música de Bezerra da Silva; alguns chegaram a ignorar completamente a primeira música, detendo-se em considerações apenas acerca da segunda.

As interações dos alunos foram boas e mostraram um bom entendimento das expressões das músicas. Acreditamos que por se tratar de pessoas com mais idade e com um período de vivência social maior, possuíam um repertório vocabular relativamente robusto, além disso, conseguiram promover discussões muito proveitosas. Os alunos externaram situações vividas por eles e familiares que envolviam o preconceito linguístico, tendo sido despertado neles o desejo de combater esse tipo de preconceito. Foi muito interessante discutir e vê-los reconhecer a necessidade de adequar a forma de falar à situação comunicativa; no trabalho, e ao estarem em um ambiente informal, com seus amigos e perceberem a necessidade de acionarem, por exemplo, vocabulários diferentes para situações comunicativas distintas, visto que refletindo acerca de experiências passadas, perceberam que quando usavam o mesmo tipo de linguagem – sobretudo a informal em contextos em que se esperava uma maior formalidade na linguagem - acabavam sofrendo algum tipo de preconceito ou intimidação.

A quarta etapa consistiu em mostrar uma reportagem do portal R7 com o seguinte título: “Os compositores que assassinam o português”, disponível em <https://diversao.r7.com/pop/musica/fotos/compositores-assassinam-o-portugues-veja-os-erros-mais-graves-nas-musicas-famosas-13062017#!/foto/1>, acesso em: 24 jul. 2018.

Antes de assistir a reportagem, os alunos foram perguntados se conheciam algumas músicas - as mesmas que seriam criticadas pelo escritor da matéria – e foram incentivados a lembrar alguns trechos e até cantar algumas partes. Isso deixou o ambiente bem descontraído e contribuiu para que ficassem bem animados para ver o que

⁴ De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), o erro na língua oral é um fato social, não decorrendo da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas a certos usos. Ou seja, há uma inadequação da forma que o falante utilizou em relação àquilo que o interlocutor tinha como expectativa. E a inadequação é tida como decorrente dos daqueles “papéis sociais” que e exerçam, bem como daquilo que é estabelecido como normas e crenças da comunidade em que se fala.

a reportagem traria. Ao visualizarem o título, muitos ficaram surpresos, que “assassinatos” essas músicas expressariam, visto que se tratavam de músicas populares e bem conhecidas. Após projeção e leitura da entrevista por completo, alguns assumiram a postura de crítica: “o tal do cantor não sabe nada de português”, “fala tudo errado esse povo”. Outros sentiram-se envergonhados: “eu falo assim também, então eu também assassino o português”, “Nossa! Eu falo assim”. Mais uma vez pudemos discutir a noção de erro/inadequação, bem como a questão do preconceito linguístico.

Pudemos destacar também que muitas construções tidas como “erradas” (e que fazem parte das letras das canções criticadas na reportagem) tais como: “se você ver o mundo de outro jeito”, “saio pra fora”, “nem que for por uma noite”, representam usos que fazem parte da nossa linguagem constantemente. A questão a se pensar foi: em quais contextos e em quais situações comunicativas esses usos são acionados? A partir dessa reflexão, foi possível discutir, também, com a turma, a importância de conhecermos e estudarmos mais a nossa língua para sabermos melhor adequá-la às nossas necessidades.

A quinta etapa consistiu em assistirmos a um vídeo com o título: Hitler e o preconceito linguístico. Conversamos com os alunos a respeito do personagem principal do vídeo, Hitler, que foi um político que serviu como líder do partido nazista, ditador alemão, um dos principais instigadores da 2ª Guerra Mundial e figura central do Holocausto -assassinato em massa de judeus durante a 2ª Guerra Mundial. No vídeo exibido aos alunos foi feita uma paródia muito interessante, com algumas cenas do filme “Hitler: a career” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6NGxnZvDjF0>, acesso em: 25 jul. 2018).

Nas cenas da paródia exibida o protagonista tem uma discussão acalorada com vários subordinados, os quais ficam aterrorizados com a fala e a postura de Hitler. As legendas do vídeo são trocadas por uma discussão sobre o preconceito linguístico e, nelas, Hitler acaba fazendo um discurso combatendo veementemente o preconceito linguístico. Muito alunos acharam a situação inusitada - o que tornou o vídeo mais atrativo - e ficaram atentos para compreender o que iria acontecer com aquela discussão. O vídeo cooperou com a fixação das ideias levantadas nas etapas anteriores e pôde suscitar uma

discussão nova sobre a heterogeneidade que nossa língua possui, por abordar os diferentes falares que uma mesma língua pode possuir.

A última etapa (sexta) consistiu em entregar uma folha de papel em branco a cada aluno; depois disso, cada aluno sorteariam uma parte do corpo humano que deveriam desenhar naquela folha (sem que soubessem que o conjunto das partes formariam uma pessoa). Após terem desenhado, foram convidados a fixar sua obra em um cartaz, previamente fixado no quadro, tentando formar uma pessoa. Divertiram-se muito ao ver a imagem montada e perceberam que ficou disforme e as partes não se encaixavam, não ficou coerente.

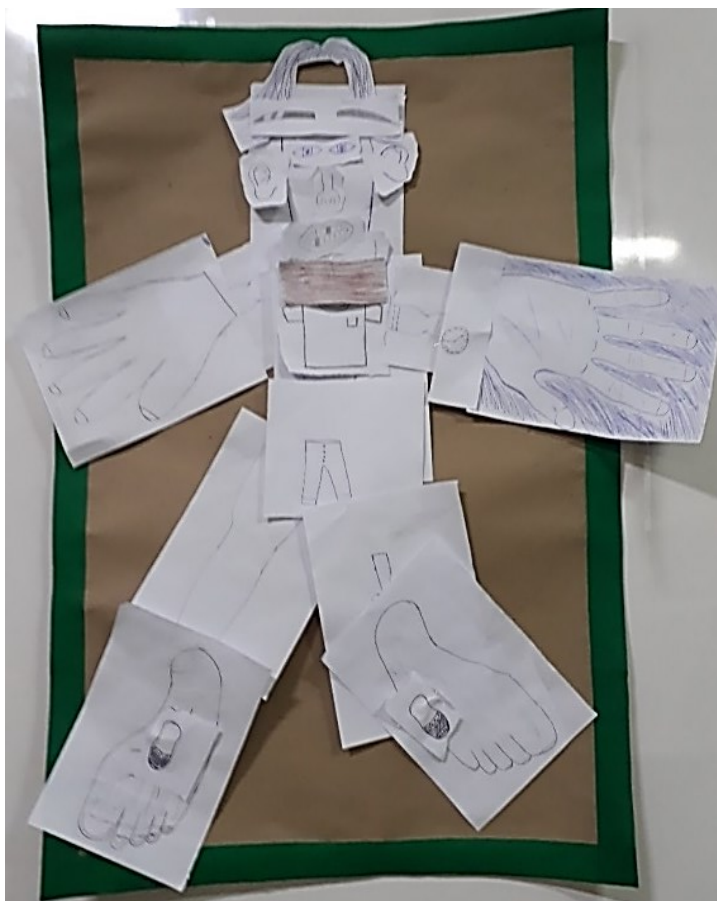


Figura 4: imagem resultante da 1ª parte da 6ª etapa da dinâmica 2. (Acervo das pesquisadoras)

Em um segundo momento, cada um foi convidado a desenhar a parte que havia sorteado, em um novo cartaz no quadro, mas dessa vez, imbuídos da tarefa que forma uma pessoa. Nesse momento, um aluno por vez foi à frente desenhar, tentando

harmonizar com o desenho do colega. Houve um pouco de conversa paralela, brincavam de criar nomes e por vezes tecer comentários sobre os desenhos dos colegas.



Figura 5: imagem resultante da 2ª parte da 6ª etapa da dinâmica 2. (Acervo das pesquisadoras)

Ao final, pudemos fazer uma reflexão sobre a linguagem, entendendo que para que nossa linguagem seja coerente, precisamos levar em consideração o outro, sendo necessário adequar nossa linguagem ao contexto de comunicação e aos personagens da cena comunicativa. Fizemos algumas analogias, a exemplo: quando vimos um tênis muito menor que o pé, vimos que ele não deixou de ser tênis, tal qual quando usamos uma linguagem muito informal e com excesso de gírias em uma entrevista de emprego. Nossa fala não deixou de exercer comunicação, mas demonstra ser inadequada ao contexto apresentado (entrevista de emprego), sendo necessário acionar a variedade linguística adequada àquela situação.

O segundo desenho ficou mais harmonioso e coerente e os alunos puderam refletir sobre a necessidade de considerar todos os elementos que compunham a cena comunicativa, conforme nossos objetivos e necessidades; perceberam que quanto mais estudamos nossa língua, melhores condições teremos de fazer as adequações necessárias às nossas demandas comunicativas. Nos momentos de reflexão, houve bastante atenção e foi perceptível a compreensão das mensagens discutidas. Esse entendimento foi expresso em frases como as transcritas a seguir: “eu nunca tinha pensado dessa forma”, “agora eu entendi”, “nossa, é mesmo”, “esse negócio de adequação é muito interessante”.

4.2.3 Dinâmica 3: A heterogeneidade da nossa língua

A dinâmica 3 trouxe discussões a respeito de alguns tipos de variação linguística que estão à nossa volta.

A primeira etapa objetivou discutir a variação que nossa língua sofre com o passar do tempo (variação diacrônica). Foi projetado por meio de data show, parte do texto “Antigamente”, de Carlos Drummond de Andrade, parte da obra Quadrante, publicada em 1962. Os alunos puderam apontar os termos que para eles eram desconhecidos e levantaram hipóteses sobre seus significados, com a ajuda da professora foram descobrindo os significados das palavras que não conseguiram identificar pelo contexto. Os alunos se divertiram muito tentando adivinhar o significado das palavras desconhecidas, tentando fazer associações conforme o contexto apresentado no texto.

Logo em seguida foi projetada uma carta de Joaquim Mariano da Costa Amaral Gurgel (data provável: 1808), que se encontra disponível em: <http://www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2018. Essa carta apresenta muitas palavras com grafia diferente do que é atualmente. Foi solicitado que os alunos tentassem fazer a leitura do texto em voz alta e logo após tentassem explicar o conteúdo da mesma. Como esperado, os alunos tiveram dificuldade de fazer a leitura, encontraram muitas palavras com grafia e pontuação diferente do que é hoje.

Após a visualização dos dois textos, pudemos discutir, com os exemplos dos próprios textos, palavras que entram em desuso e as modificações que nossa língua sofre no correr do tempo.

Na segunda etapa os alunos foram desafiados a preencher duas tabelas, a primeira com palavras ou expressões do primeiro texto que deveriam anotar a forma como seriam ditas atualmente (exemplos: mademiselles= menina ou mina, mimisa= bonita, gata) e na segunda com palavras retiradas do segundo texto que apresentam uma grafia diferente e deveriam anotar como são escritas hoje (exemplos: as gumas= algumas, he= é).

Os alunos conseguiram completar as tabelas dentro do tempo previsto. Acreditamos, que por se tratar alunos com mais idade e vivências sociais, não houve maiores dificuldades para completar a atividade, quase não houve necessidade de interferência na execução das mesmas.

A etapa três nos trouxe reflexões acerca da variação diatópica da nossa língua. Os alunos puderam assistir ao trailer do filme “ Cine Holliúdy”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rjZZHBoHwzo>, acesso em: 30 jun. 2018.

Trata-se de um filme que se passa no interior do Ceará, com o falar característico dos moradores daquela região, cheio de bom humor, nos leva a conhecer sotaques e expressões desconhecidas em nossa região. Após a visualização do trailer, conversamos sobre o filme e seu contexto, os alunos apontaram várias expressões que acharam interessantes e que não conheciam. Em seguida, os alunos assistiram à reportagem do Jornal Hoje: “Sotaques do Brasil” (que se encontra disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WwP_b48TpgE, acesso em: 28 jul. 2018).

A reportagem faz um passeio por diversas regiões do país, apontando as diferenças nos falares de uma região para outra.

Os alunos tiveram oportunidade de comentar os dois vídeos e expor o que acharam interessante. Uma das características da cidade de Caldas Novas é abrigar pessoas de diferentes regiões do país (houve, no passado, ações municipais de incentivo à imigrações, das mais diversas regiões de nosso país, para suprir a necessidade de mãos de obra em hotelaria). Assim, nossa sala de aula acaba possuindo uma grande mistura de falares de nossa língua. Por isso, nessa atividade, foi solicitado que os alunos

expusessem o modo de falar de sua região natal e também contribuir com palavras ou expressões que em nossa região são diferentes.

A atividade ficou muito divertida, houve um clima de descontração e até de saudosismo de alguns alunos proveniente de regiões diversas do nosso país.

A quarta etapa propôs uma reflexão acerca da variação diastrática de nossa língua. A turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo iria analisar uma situação proposta pela professora e deveriam encenar a situação. O primeiro grupo deveria representar um guia turístico e um grupo de turistas de idades variadas. O guia apresentou nossa cidade e suas opções de diversão e lazer ao grupo de turistas. O grupo dois representou um grande palestrante sobre o turismo de nossa região e deveria proferir uma palestra, apresentando nossa cidade em um grande congresso, com o objetivo de atrair mais turistas para nossa cidade. O grupo três representou um jovem youtuber (pessoa que possui canal no Youtube e faz vídeos a serem postados nele). Esse youtuber seria famoso por criar e postar vídeos de divulgação de nossa cidade, apresentando pontos turísticos e as famosas águas termais. O último grupo representou uma pessoa adulta que mora na periferia de nossa cidade e que iria apresentar nossa cidade a um grande amigo que não a conhecia.

Os alunos se prepararam e fizeram, um grupo por vez, as apresentações. Essa atividade gerou uma pouco mais de barulho e movimentação na sala, foram necessárias algumas intervenções com o intuito de não atrapalharmos o andamento das aulas que ocorriam nas demais salas. Após cada apresentação pudemos destacar a postura adotada pelos alunos, o vocabulário e a forma como conduziram a cena. A variação diastrática de nossa língua pode ser percebida de maneira mais clara, em alguns momentos até de forma mais caricata (com uma postura mais teatral), porém enriquecedora, implementando nossas discussões a respeito de nossa língua e sua variação.

A quinta etapa visou mostrar a variação diafásica de nossa língua. Os alunos assistiram a dois vídeos com a humorista Tatá Werneck em duas situações comunicativas diferentes. Na primeira, a humorista foi entrevistada por Marília Gabriela, grande jornalista e apresentadora da televisão brasileira. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iY-unLiYIU>, acesso em: 10 ago. 2018.

No segundo vídeo, a humorista Tatá Werneck, entrevista a dupla Zezé di Carmargo e Luciano em seu programa no canal Multishow (vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SKJ6SLzeSU8>, acesso em: 10 ago. 2018).

Os alunos puderam observar a mudança de postura da apresentadora nas duas situações comunicativas. Perceberam que houve mudança na escolha vocabular, nos gestos e até nas roupas e maquiagem escolhidos pela apresentadora.

Em seguida foi solicitado aos alunos que expressassem, citando exemplos, de como iriam se portar e falar em cada uma das situações a seguir: conversa informal com amigos em uma festa, em uma entrevista para uma vaga em emprego, como apresentador de um jornal falado na TV e em uma reunião de trabalho, expondo as metas da empresa.

Em seguida, os alunos foram levados a refletir sobre a necessidade de adequação às situações comunicativas, para alcançar os objetivos em uma dada situação. E foram incentivados a progredirem nos estudos compreendendo o papel da escola em nossa formação relativa à língua portuguesa.

A sexta e última etapa dessa dinâmica direcionou para um apanhado geral das formas de variação que foram analisadas nas etapas anteriores dessa dinâmica. A turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo recebeu um quadro, em uma folha de papel sulfite, contendo um dos seguintes títulos: “Nossa língua varia no tempo”, “Nossa língua varia conforme a região”, “Nossa língua varia conforme o grupo social” e “Nossa língua varia conforme o contexto comunicativo”. Cada grupo lembrou e anotou no quadro alguns exemplos vistos nas etapas anteriores e por fim cada grupo pode apresentar seu quadro e comentar com os demais colegas os exemplos anotados. A atividade transcorreu de forma tranquila e no momento da apresentação dos grupos, surgiram mais exemplos de variação que puderam ser discutidos, enriquecendo nosso repertório linguístico. Alguns exemplos expostos pelos alunos: “Nossa língua varia no tempo”: vossa mercê= você, janota= “cara” bonito, Com Ceicam= Conceição; “Nossa língua varia conforme a região”: mandioca= aipim, muriçoca= pernilongo, brigadeiro= pretinho; “Nossa língua varia conforme o grupo social”: “Aí mano, só de boa? = Oi, como você está? Você está com diverticulite aguda = Você está com muita dor na barriga; “Nossa

língua varia conforme o contexto comunicativo”: a mesma pessoa em duas situações diferentes: participando de uma entrevista

a de emprego: Boa tarde, Senhor, eu gostaria de me apresentar para a entrevista. Após a entrevista em um encontro com os amigos: “Aí ‘cara’, fui numa entrevista ‘massa’ demais.

4.2.4 Dinâmica 4: Eu e a linguagem.

As atividades que compõem essa dinâmica propuseram práticas que envolviam análise e criação de mensagens claras e as interações sociais (positivas ou negativas) possibilitadas pela linguagem.

A primeira etapa constou de entregar uma folha de papel sulfite e uma venda para cada aluno. Após estarem vendados, foi solicitado que executassem alguns procedimentos com aquelas folhas, sem interrupções ou questionamentos, apenas executassem o que ouviam. Foram solicitadas atividades diversas como: dobrar ao meio, rasgar uma das diagonais e fazer um furo no meio da folha.

Ao retirarem as vendas observaram que houve diferentes resultados. Os alunos discutiram o que poderia ter causado tantas divergências e chegaram à conclusão de que é necessário escolher bem as palavras e a forma de usá-las para que os demais envolvidos na situação comunicativa consigam compreender o que você quer dizer. Essa situação nos remeteu a discussões relativas a escolhas lexicais, repertório vocabular, contexto comunicativo, objetivo comunicativo etc., verificando que os alunos estão progredindo no quesito autoestima linguística e compreensão dos fenômenos que envolvem a variação linguística. Os alunos também foram levados a refletir sobre a necessidade de aumentarmos o conhecimento sobre nossa língua como forma de desvendar os nossos olhos para termos um melhor desempenho em nossos processos comunicativos.

Na segunda etapa foram projetadas quatro imagens com mensagens ambíguas e de difícil entendimento. Os alunos foram divididos em quatro grupos e cada grupo

recebeu a tarefa de tornar a mensagem recebida mais clara, reescrevendo-a em um cartaz, observaram as escolhas de palavras e as necessidades de adequação. A atividade foi descontraída, os alunos ficaram sentados livremente em grupos, centrados cada qual em sua atividade. Como resultado os alunos apresentaram novas elaborações das mensagens e puderam verbalizar o motivo de cada escolha feita. Ao final, pudemos conversar com os alunos sobre a necessidade de levarmos essas reflexões para os nossos textos de forma geral e para as situações comunicativas nas quais estamos inseridos.

A terceira etapa consistiu em entregar e fazer a leitura coletiva do texto intitulado “Quando falar é agredir” de Flávio Gikovate, disponível em www.flaviogikovate.com.br, acesso em 12 ago. 2018. O texto faz um alerta de que podemos ferir por meio de palavras e que precisamos ter cuidado com as palavras que escolhemos e a forma que as usamos. Em seguida os alunos responderam de forma escrita a algumas questões reflexivas sobre o texto. Por fim, foram discutidas verbalmente, cada uma das questões. Nesse momento, houve muita emoção, pois, alguns alunos relataram agressões verbais sofridas e momentos de tensão vivenciados por não saberem como se expressar adequadamente. Demonstraram compreender que as escolhas das palavras e a forma que as usamos podem nos ajudar a construir ou destruir nossos processos comunicativos.

Na quarta etapa os alunos sentaram em duas filas, sendo uma de frente para a outra, os alunos ganharam um balão e deveriam pensar em algo que sempre tiveram vontade de dizer, mas não tiveram as palavras certas ou a oportunidade adequada. A cada pensamento, deveriam encher vigorosamente o balão, que em alguns instantes ficou bem inflado. Quando os balões estavam bem cheios, foi solicitado que segurassem firme, sem amarrar, para que o ar não escapasse.

E em seguida, foi solicitado que cada aluno soltasse os dedos, deixando os balões saírem livremente. No movimento de liberação do ar, os balões tocaram diversas partes do corpo (mãos, pernas, tronco, cabeça etc.) tanto do aluno que o soltou como dos outros colegas. Pudemos refletir que nossas palavras tocam a nós mesmos e as demais pessoas envolvidas e a forma que iremos tocar e ser tocados depende da forma que faremos uso da linguagem e seus múltiplos recursos e mais uma vez pontuamos a importância da escola no processo de aprendizagem relacionado à nossa língua.

Na quinta etapa os alunos receberam uma folha de papel em branco e deveriam desenhar uma parte de um boneco (sempre informada pela professora) cada vez que respondessem positivamente a alguma das questões proferidas pela professora.

As perguntas versavam sobre dificuldades de expressão, pontos positivos de uma boa comunicação, o modo como falamos e escrevemos. Deve-se ressaltar que os alunos foram informados de que não se tratava de um concurso de quem desenhava melhor, mas de compreender que cada um de nós, temos nossas dificuldades em relação ao uso de nossa língua, o que requer de nós o aprendizado constante dos fenômenos relacionados à nossa língua e seu uso. Foi solicitado que não assinassem os desenhos e que os mesmos seriam expostos na forma de mural em sala de aula e discutidos em conjunto, pela professora e os alunos.

A seguir seguem algumas perguntas e as reflexões sobre cada uma delas, conforme alguns desenhos resultantes.

A primeira pergunta foi: Você já teve dificuldade de se expressar com amigos e familiares? (Caso a resposta fosse afirmativa, o aluno deveria desenhar o círculo representando a cabeça). Vimos que a maioria dos alunos não tem dificuldades de comunicar-se com pessoas próximas a ele (amigos e familiares), apenas o aluno 5 demonstrou essa dificuldade.

A pergunta número 4 foi: “Você já perdeu alguma oportunidade por não saber expressar-se direito? (Caso a resposta fosse afirmativa o aluno deveria desenhar a boca). Vemos que os alunos 1, 3 e 5 reconhecem já terem perdido alguma oportunidade por não saberem se expressar direito.

A sexta pergunta foi a seguinte: “ Você já teve problemas na escola por ter dificuldades de se expressar? (Caso a resposta fosse afirmativa, deveriam desenhar o tronco). Vemos que os alunos 5 e 6 desenhando o tranco, e assim afirmam que a dificuldade de expressão pode afetar o desempenho escolar.

A pergunta de número 8 é a seguinte: “ Você acredita que sabendo se expressar melhor pode ter mais conquistas? (Caso a resposta fosse afirmativa, deveria desenhar as pernas). Apenas o aluno número 3 não desenhando as pernas, assim, nos mostrando que a grande maioria, vê ao saber expressar-se de forma melhor, pode melhor realizar seus objetivos comunicativos.



Figura 6: desenho do aluno 1
(Acervo das pesquisadoras)



Figura 7: desenho do aluno 2
(Acervo das pesquisadoras)

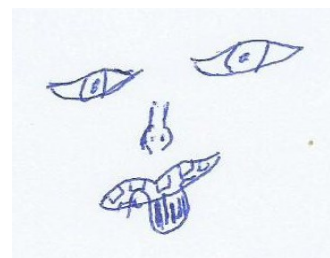


Figura 8: desenho do aluno 3
(Acervo das pesquisadoras)

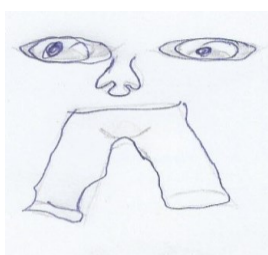


Figura 9: desenho do aluno 4
(Acervo das pesquisadoras)

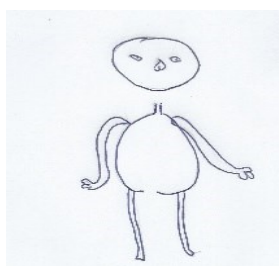


Figura 10: desenho do aluno 5
(Acervo das pesquisadoras)



Figura 11: desenho do aluno 6
(Acervo das pesquisadoras)

Em suma, os alunos puderam verificar que cada um respondeu de forma positiva a diferentes questões proferidas, demonstrando que cada um possui níveis diferentes de conhecimento da língua distintos e dificuldades particulares no uso efetivo dessa língua. E isso gerou respostas diferentes e resultados diferentes da atividade; foi interessante observar, por exemplo, que não houve nenhum desenho exatamente constituído pelas mesmas partes que o outro, evidenciando as diferenças que cada um possui no quesito conhecimento e uso da língua.

Assim, pudemos conversar sobre as diferenças que apresentamos em nossos processos comunicativos, mesmo sendo falantes da mesma língua, repudiando todo preconceito e incentivando a continuidade nos estudos da língua portuguesa, considerando ser caráter variável.

A última etapa ofereceu aos alunos a leitura do texto “A importância da linguagem na vida das pessoas” de Luísa Galvão Lessa, a seguir puderam discutir as principais ideias do texto. No centro da lousa foi fixada uma grande árvore, que apresentava uma copa simples.



Figura 12: Árvore da 1ª parte da etapa 6 da dinâmica 4. (Acervo das pesquisadoras)

Os alunos receberam folhas em branco, desenhadas em papel sulfite e partindo da motivação do texto lido, foi solicitado que anotassem (com criatividade e uso de materiais diversos – lápis de cor, caneta hidrocor, papel colorido etc.) suas aprendizagens frente as dinâmicas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa. As folhas resultantes expressaram a avaliação dos alunos em relação a aplicação da proposta de intervenção didática.

Ao final, um aluno por vez, pode colar sua folha na árvore, expondo suas anotações.



Figura 13: Árvore da 2ª parte da etapa 6 da dinâmica 4. (Acervo das pesquisadoras)

A seguir, temos a transcrição das mensagens dos alunos e, por conseguinte da avaliação da aplicação da proposta de intervenção didática:

Aluno 1: “Obrigada Ana Cláudia por nos ensinar as diferentes formas da linguagem e a importância da adequarmos nossa fala de acordo com ocasião e nos incentivar a não desistir de nossos sonhos, outra coisa importante é nunca julgar ninguém pelo modo de falar, pois nossa fala muda sempre com o tempo e a ocasião. Beijos”.

Aluno 2: “Com carinho! Eu só tenho a agradecer! Foi animado e bom aprender português com dinâmicas. Nossa língua é viva e dinâmica e sofre muitas mudanças. Aprendi coisas que eu nunca tinha parado para pensar”.

Aluno 3: Foi muito bom participar das aulas da Ana Cláudia. Ela tem uma dicção perfeita, é uma professora muito prestativa. Tá na profissão certa. Ela é merecedora de tudo que é bom”.

Aluno 4: Através do entendimento de nossa língua a gente consegue falar e escrever melhor e entender as palavras que a gente não conhece. E se tem um sonho ‘tipo’ ser professor de português como eu, não pode desistir, pois tudo é possível”.

Aluno 5: “O português é muito bom, ajuda muito a pessoa a se desenvolver na escrita e no modo de falar”.

Aluno 6: “Para Ana Cláudia. Obrigado por ter ensino a gente tantas coisas da nossa língua. As aulas foram muito boas. Agora quero sempre aprender mais coisas sobre nossa língua”.

Aluno 7: “A importância da língua portuguesa: para mim o português faz uma grande diferença, me ajuda tanto no meu trabalho como no meu dia a dia e com essas aulas ficou melhor. Língua portuguesa é tudo de bom”.

Aluno 8: “Através da língua portuguesa melhoramos nossa fala e nosso modo de falar, evoluindo sempre. Tudo de bom nas aulas de língua portuguesa.

Aluno 9: “Continue assim! Aprender mais sobre nossa língua aumenta nossas oportunidades na vida. Temos que estudar cada vez mais”.

Aluno 10: “Aprender a falar conforme a situação que eu estou é muito importante. Por isso preciso estudar o português. Aprendi me divertindo com as dinâmicas. Parabéns minha professora!”.

Aluno 11: “Oi! Eu queria que toda aula tivesse dinâmicas, fica bem mais legal de aprender. Professora, por favor, não deixe as dinâmicas pararem. É melhor de aprender assim. Entendi que a nossa língua é muito diversa e sofre muitas alterações. Nota 1000!”.

Aluno 12: “Estudar a língua portuguesa com as dinâmicas foi 10. Finalmente entendi que estudar nossa língua é importante e deve ser constante. Sucesso professora!”.

Aluno 13: “Eu amei as aulas, pois a língua portuguesa é muito importante para todos nós. Aprendemos que saber a língua portuguesa melhor nos ajuda a sobressair em várias situações. Obrigado professora. Precisamos ter mais conhecimento de nossa língua portuguesa”.

Aluno 14: “A educação não muda o mundo, muda as pessoas. E as pessoas ‘muda’ o mundo. Por isso a educação faz a diferença para a vida do ser humano. Minha vida mudou depois dessas aulas, meu jeito de ver a língua portuguesa”.

Aluno 15: “Tudo de bom, aulas animadas! Um jeito novo de aprender sobre a língua portuguesa e sua importância em nossas vidas. Saber adequar a língua pode abrir muitas portas. É muito bom ter mais oportunidades de falar nas aulas”.

Aluno 16: “Foi maravilhoso poder compreender a língua portuguesa e toda sua diversidade. Parabéns professora! Continue assim!”.

Aluno 17: “Eu aprendi que temos que estudar muito, porque nossa língua sofre muitas mudanças. A Língua portuguesa é muito importante na nossa vida”.

Conforme pudemos ver nos relatos, os alunos demonstraram apreço pelo novo formato de atividades, afirmando uma melhor compreensão da língua portuguesa e de sua diversidade, bem como maior motivação para os estudos relacionados à língua materna.

O trabalho com dinâmicas de grupo promovendo reflexões relativas à nossa língua e a sua diversidade, de forma a promover a elevação da autoestima linguística e a combater o preconceito linguístico, mostrou-se bastante eficiente. Afinal, a sala de aula é um ambiente coletivo de vivência e aprendizagem, e as dinâmicas de grupo possibilitam a promoção de um ensino de interativo, participativo e criativo, além de dar voz ao aluno no processo de construção do conhecimento e promover reflexões mais próximas da realidade.

É importante observar que requer do professor atividades intensas de planejamento e que ele seja mediador eficiente das dinâmicas e seja capaz de organizar as atividades conforme o objetivo proposto e que consiga valer-se das situações práticas de uso da língua, inerentes às interações resultantes das dinâmicas, para promover reflexões significativas a respeito de nossa língua e sua multiplicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com Educação de Jovens e Adultos é desafiador, nosso público é composto por pessoas que não tiveram acesso ou possibilidade de permanência no ensino regular. Muitos retornaram ao ambiente escolar depois de muitos anos de afastamento, na maioria das vezes se sentem diminuídos com essa lacuna e veem na EJA uma forma de retomar os estudos.

De igual modo, o ensino de língua portuguesa para EJA enfrenta muitos desafios, um deles é que o aluno tenha convicção de que sabe língua portuguesa, que se veja como capaz de criar e ter ideias em sua língua materna. Mas, conforme reforçado pela aplicação do teste sobre crenças e atitudes linguísticas, nossos alunos possuem baixa autoestima linguística. Acreditam que não sabem sua própria língua e que a mesma é muito difícil. Parece haver até mesmo uma certa rejeição das aulas de língua portuguesa, pela disseminação de um ensino tradicionalista, estanque, com mera exposição de regras.

Daí vem a necessidade de novas propostas de ensino de língua portuguesa, pautado na Pedagogia da Variação Linguística de modo a promover melhoria na autoestima linguística do aluno.

Conforme apontado por Bortoni-Ricardo (2005); Bagno (2009, 2012), Santos (1996), Cyranka (2007, 2015), Cavalcante (2002), Faraco (2008), Antunes (2003), Zilles e Faraco (2015), dentre outros; um ensino tradicionalista que mostra a norma padrão como forma única e correta de usar a língua, acabam por propiciar alunos com baixa autoestima linguística, ainda mais em se tratando de EJA, que já carrega em si o estigma de estar “atrasado” nos estudos.

Inicialmente, optamos por proceder a uma revisão teórica e documental perpassando por documentos oficiais (LDB, PCN e BNCC) no quesito EJA e ensino de língua portuguesa. Posteriormente, pudemos analisar os pressupostos da Sociolinguística Educacional, da Pedagogia da Variação Linguística. Foi oportuno também analisarmos o percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, para melhor compreendermos sua dinâmica. Perpassando ainda pelas crenças e atitudes linguísticas e sua influência no ensino de língua portuguesa. Pudemos observar também a

conceituação de autoestima linguística e as dinâmicas de grupo em sua aplicação na vivência escolar.

Após toda essa pesquisa inicial, optamos por adaptar um questionário sobre crenças e atitudes linguísticas (Cf. SANTOS, 2016; FRASSON, 2016) que foi aplicado no início do semestre letivo do nono ano do ensino fundamental, no mês de agosto de 2018 (lembrando que na EJA, cada série do ensino fundamental possui apenas 6 meses). Por meio dele obtivemos conhecimento das crenças e atitudes linguísticas dos alunos para direcionarmos as atividades de intervenção conforme as necessidades da turma.

Optamos por proceder à intervenção didática na forma de dinâmicas de grupo, pois promovem vivências práticas e colaborativas. Por meio das dinâmicas de grupo, tivemos oportunidade de trabalhar com atividades, arranjos de sala e materiais diversos que tornaram o processo muito interessante e prazeroso.

Foram elaboradas quatro dinâmicas, cada uma composta por seis etapas, compostas por atividades diversificadas, tendo como pano de fundo a Pedagogia da Variação Linguística com o intuito de promover mudanças na perspectiva do aluno em relação a si mesmo e à linguagem.

Aplicamos as dinâmicas em sala de aula, no andamento normal das aulas de língua portuguesa. Isso nos demandou muita organização e previa pesquisa, pois a duração da aplicação foi de apenas dois meses (correspondente a metade do curso de nono ano na EJA). As atividades propostas foram executadas com tranquilidade, com intercorrências normais que fazem parte do dia a dia em sala de aula (como por exemplo: pedidos de mais atenção, menos barulho e mais calma), principalmente em atividades que exigiam maior movimentação em sala de aula.

Acreditamos que as dinâmicas de grupo promoveram amadurecimento e mudança de postura dos alunos em relação à nossa língua. Essas mudanças puderam ser constatadas na comparação da primeira com a segunda aplicação do questionário sobre crenças e atitudes linguísticas, bem como pela mudança de atitudes dos alunos e pelas posturas mais positivas que passaram a assumir frente à língua em tão pouco tempo, ao longo da aplicação das dinâmicas de grupo. Apesar desse curto espaço de tempo (aproximadamente 02 meses) de uma aplicação para a outra, as mudanças puderam ser contempladas em relação a reflexões mais críticas acerca da língua

materna e de sua vasta heterogeneidade, promovendo um processo de ensino/aprendizagem mais produtivo e significativo.

É importante ressaltar também que a escola é um ambiente que mobiliza pessoas com um objetivo coletivo, sendo um ambiente propício ao desenvolvimento de dinâmicas de grupo que requerem, justamente, um grupo de pessoas orientadas para um objetivo comum. Nesse contexto, o professor precisa ser um mediador eficiente, capaz de estabelecer um fluxo de atividades condizentes com o objetivo proposto, que consiga valer-se das situações oriundas das próprias atividades, das atitudes e falas dos alunos em momentos de reflexão e aprendizagem. E isso requer do docente, intensas atividades de planejamento e pesquisa, de forma a equilibrar o uso das dinâmicas e o andamento dos demais conteúdos de língua portuguesa e projetos da escola.

Consideramos que nosso trabalho foi pertinente, principalmente, por tentar contribuir para uma abordagem teórico-metodológica, à luz da Pedagogia da Variação Linguística, que promova uma postura mais reflexiva em relação à nossa língua.

Creemos que as pesquisas realizadas, bem como a proposta de intervenção didática na forma de dinâmicas de grupos, podem contribuir, não só com os alunos que fizeram parte da pesquisa, mas com todos aqueles que poderão dela dispor para fomentação de práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A. **Crenças e atitudes linguísticas**: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. Estudos Linguísticos, São Paulo, v.2, p.105-112, 2008^a
- ALKMIN, T. Sociolinguística – parte I. in: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, v. 1, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar** - Novas formas de Aprender. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: A variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAGNO, M. **A Norma Oculta**: Língua & Poder na sociedade Brasileira. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**; o que é, como se faz. 27 ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2000
- BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **A língua portuguesa no Brasil**: Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRANDEN, N. **Autoestima e os seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 10.172. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, 2001.

BRONZATO, L. H. **A dinâmica de grupo no ensino da oralidade**. In Revista Prolíngua, Volume , Número 1- Jan./Jun de 2009.

CALVET, L-J. **Sociolinguística, uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística – parte II. In: MUSSSALIM, F.; BENTES, A. C.(orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, v. 1, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTILHO, A T. de. **Saber uma língua é separar o certo e o errado?** Museu da língua portuguesa – Estação da Luz. p. 14, 2000. Disponível em: <www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens, 6º ano: Língua Portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CYRANKA, L. F. M.; PERNAMBUCO, D. L. C. **A língua culta na escola**: uma interpretação sociolinguística. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 10, jan. /dez. 2007.

CYRANKA, L. F. M. **Dos dialetos populares à variedade culta**: A sociolinguística na escola. Curitiba: Appris, 1985.

FARACO, C. A. **A questão da língua**: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias. Línguas e instrumentos linguísticos. Campinas: Unicamp/ Editora Pontes, 2001

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desfazendo alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FRASSON, C. B. **Crenças linguísticas e a realidade da sala de aula**: propostas sociolinguísticas para o ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.27-58.

GÓMEZ MOLINA, J. R. **Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal**: area metropolitana de Valencia. Jan. nº28, Revista Cuadernos de Filología. Valencia, Universidade de Valencia, 1998.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 1994

HORWITZ, E. K. **Using student beliefs about language learning and teaching**. In the foreign language methods course. Foreign Language. Anais, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LEFFA, V.J. **A look at students' concept of language learning**. Trabalhos em Linguística Aplicada, n.17, p. 57-65, 1991.

LIMA, L. de O. **Dinâmicas de Grupo na Empresa, no Lar e na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (org.), **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 63-92..

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ática, 1998.

MARINE, T. de C. **Um estudo sóciodiscursivo do sistema pronominal dos demonstrativos no Português Contemporâneo**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

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. p.9-20.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona, Ariel, 1998.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Autoimagem, autoestima e autorealização na universidade. In: ENRIGONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.

PAIVA, V. **Educação popular**. São Paulo: Edições Loyola. 1987.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, R. F. **Variação Linguística: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SIMKA, S. **Pedagogia do Encantamento: O ensino de escrita em Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARALLO, F.. **A Pesquisa sociolinguística**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VALLE, M C. **Dinâmicas de grupo para se fazer na escola**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF/FALE, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TESTE DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS (QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS)⁵

Código do aluno⁶: _____ Data : _____

A seguir você encontrará algumas perguntas sobre a língua portuguesa. Pense sobre elas e marque a alternativa que esteja de acordo com a sua opinião. As linhas abaixo de cada pergunta são para você fazer comentários, se desejar.

1) Suponha a seguinte situação: você tem de explicar um conteúdo na escola, valendo a nota do bimestre e o professor lhe dá duas opções: apresentar oralmente ou entregar o trabalho por 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 expressar-se pela fala é mais fácil do que pela escrita.

2) Para você, qual modalidade de língua é mais correta?

☐ A língua escrita

☐ A língua falada

3) Para você, qual modalidade de língua é mais fácil?

☐ A língua escrita

☐ A língua falada

4) Para você, qual modalidade de língua é mais importante?

☐ A língua escrita

☐ A língua falada

⁵ Questionário adaptado de Santos (2016) e Frasson (2016).

⁶ Código criado pelas pesquisadoras e somente as mesmas terão conhecimento do código de cada aluno.

5) Veja a tirinha abaixo e responda.

Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa?



Disponível em: <<http://www.cataphora.com.br/2010/02/o-new-portugueis-linguagem-do-aluno-e.html>>

Acesso em: 28 jul. 2018.

☐ Sim

☐ Não

6) Se você se deparar com uma pessoa que conversa da seguinte forma:

- Nossinhora mininu, gostu docê. Passa perd'eu pra te ovi mió.

Você acredita que se trata de uma pessoa não alfabetizada e por isso fala errado?

☐ Sim

☐ Não

7) Você gosta de estudar língua portuguesa?

☐ Sim

☐ Não

8) Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de gramática e ortografia?

☐ Sim ☐ Não

9) Você compreende bem a língua utilizada no livro didático de língua portuguesa?

☐ Sim ☐ Não

10) Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa?

☐ Sim ☐ Não

11) Você tem orgulho da maneira como fala?

☐ Sim ☐ Não

12) A tirinha abaixo mostra uma situação de preconceito relativo ao modo de falar. Algum dia você já se sentiu discriminado pelo seu jeito de falar?



Fonte: Cereja; Magalhães (2012, p. 36)

☐ Sim ☐ Não

13) Você gostaria de mudar o seu jeito de falar?

☐ Sim ☐ Não

14) Em todos os lugares e contextos comunicativos, você fala da mesma maneira?

☐ Sim ☐ Não

15) Em todos os textos que produz, você escreve do mesmo jeito?

☐ Sim ☐ Não

16) Suponha a seguinte situação: Um colega de sua sala, durante uma atividade, faz a você a seguinte pergunta: - **Eu num entendi direito o que é pra fazê, cê pode me explicá... Nós não precisa pô o nome nesse papel, né?! É só pra respondê i intregá?**

Qual seria a sua reação?

- a) Iria responder à pergunta naturalmente.
- b) Acharia estranho o jeito do colega falar, mas responderia.
- c) Estranharia o modo de falar dessa pessoa e iria corrigi-la ao invés de responder à pergunta

17) Pense que seus colegas de sala ouviram a pergunta da questão anterior e começam a rir e fazer gozações. O que você faria nessa situação?

- a) Não compreenderia o motivo das risadas e gozações, ficaria chateado pela atitude da turma diante da fala daquele colega e pediria para os colegas pararem com aquilo.
- b) Não concordaria com a atitude dos colegas, mas não tomaria nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.
- c) Iria rir, pois o jeito daquele colega falar é engraçado.

18) Considere o mesmo aluno da questão anterior. Você o escolheria para participar de um trabalho em dupla com apresentação oral para a classe?

- ☐ Sim ☐ Não

19) Ainda considerando esse aluno, você o escolheria para fazer uma prova escrita em dupla?

- ☐ Sim ☐ Não

20) Suponha a seguinte situação:

Você está trabalhando em uma empresa e ficou encarregado de contratar um novo vendedor para planos de hospedagem para turistas da 3ª idade. Aparecem quatro pessoas, todas igualmente capacitadas. Você apresenta a elas um produto interessante e cada uma delas reage dizendo uma frase diferente.

Assinale a frase da pessoa que você contrataria para ser o novo vendedor da empresa:

- e) Puxa cara! Que produto irado!
- f) Eita trem bão, sô!
- g) Legal pra caramba esse negócio aí!
- h) Produto excepcional, muitíssimo interessante!

APÊNDICE B

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA: TRABALHANDO A AUTOESTIMA LINGUÍSTICA NA EJA POR MEIO DE DINÂMICAS DE GRUPO

The background is a light yellow color. It is decorated with several stylized school supplies: two orange pencils with blue outlines, two orange rulers with blue outlines, and several blue and orange stars. The supplies are arranged around the text, with some partially cut off by the edges of the page.

Mestranda: Ana Cláudia O. Araújo
Orientadora: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

TRABALHANDO A AUTOESTIMA LINGUÍSTICA NA EJA POR MEIO DE DINÂMICAS DE GRUPO

UM TRABALHO À LUZ DA PEDAGOGIA DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

PROFLETRAS UFU
UBERLÂNDIA-MG
2019

APRESENTAÇÃO

Este caderno de atividades, composto por quatro dinâmicas de grupo, foi concebido a partir da necessidade de refletirmos, no ambiente escolar, sobre a língua enquanto fenômeno sociocultural, variável, heterogêneo e dinâmico. Sob tal perspectiva, a Pedagogia da Variação linguística serviu de escopo teórico para as atividades aqui elaboradas.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujos alunos, via de regra, não puderam concluir os estudos na idade regular, provindos, em sua maioria, da classe trabalhadora, tivemos um desafio ainda maior na elaboração dessas dinâmicas. Isso porque são constantes as situações em que os alunos da EJA se sentem “menores”, diminuídos devido ao seu modo de falar. Apresentando uma baixa autoestima linguística, esses alunos não costumam se sentir à vontade nas aulas de língua portuguesa e acabam não apresentando o desempenho desejado nessas aulas.

Apesar de propostas para o nono ano do ensino fundamental na modalidade EJA, com as adequações necessárias, as dinâmicas propostas podem ser aplicadas em outras séries e modalidades de ensino.

Cabe observar que as atividades aqui contidas pretendem ser fonte de inspiração ao docente que almeja fazer com que seus alunos compreendam a língua como forma de interação nos mais distintos campos de atuação da vida social, expandindo suas possibilidades de atuação na sociedade, para que tenham autonomia e criticidade quanto aos mais diversos usos da língua, respeitando as variedades linguísticas e rejeitando toda e qualquer forma de preconceito linguístico.

As atividades foram divididas em quatro dinâmicas, sendo a dinâmica 1 intitulada como “Abrindo caminho”, a 2 como “A língua que eu uso”, a 3, “A heterogeneidade da nossa língua” e, por fim, a dinâmica 4: “Eu e a linguagem”. Os temas foram selecionados tendo como base as necessidades observadas pelo professor em trabalhar a autoestima linguística dos alunos da EJA, motivada pelas contribuições teóricas da Pedagogia da Variação Linguística.

Cada dinâmica contém seis etapas, resultando em vinte e quatro atividades distintas; cada etapa apresenta a indicação dos materiais a serem utilizados, bem como o tempo estimado para seu desenvolvimento. Além disso, cada dinâmica possui um quadro inicial que indica o objetivo geral daquele grupo de atividades e as práticas de linguagem que serão trabalhadas a partir dos eixos de ensino/aprendizagem divididos de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018): oralidade, leitura/escuta, produção escrita e análise linguística. As habilidades trabalhadas por cada dinâmica são informadas precedidas do código constante na BNCC, organizados da seguinte forma:



(BNCC, 2018, p. 30)

A exemplo, o código EF69LP13, nos informa: EF - a etapa Ensino Fundamental, 69 - ano a que a habilidade se refere: do 6º ao nono 9º, LP – componente curricular: Língua Portuguesa e 13 indica a 13ª habilidade (na numeração sequencial do ano ou anos a que a habilidade se refere).

Cabe observar que no eixo da produção escrita não foram contempladas atividades de escrita multissemiótica, assim como no eixo da análise linguística, optou-

se por não adentrar na análise semiótica, tendo em vista que na escola em que a proposta foi aplicada, a professora não tinha os recursos digitais e midiáticos suficientes para o trabalho com múltiplas semioses. Porém, cabe ressaltar, alguns recursos tecnológicos foram utilizados nas dinâmicas, todavia como ferramentas metodológicas e não como objeto de estudo. Nesse sentido, foram utilizados nas dinâmicas, diferentes recursos tecnológicos e metodológicos, como datashow, caixa de som, imagens, vídeos, músicas, cartazes, balões, dentre outros. A multiplicidade de recursos visou tornar as atividades mais atrativas e interessantes, saindo do lugar comum das aulas tradicionais de língua portuguesa, cujos recursos metodológicos (e tecnológicos), por vezes se limitam à utilização da lousa e giz.

É importante destacar que avaliação da aplicação da proposta de intervenção didática poderá ser efetuada de forma contínua, por meio da atenta observação do professor da participação dos alunos nas etapas que envolvem todas as dinâmicas. Em especial, podemos usar como ferramenta de avaliação final da aplicação da proposta de intervenção didática, a última etapa da dinâmica 4, pois nela os alunos são incentivados a refletir sobre as atividades realizadas até aquele momento e podem externar suas impressões e aprendizagem por escrito, além de, posteriormente, poderem expor seus escritos por meio de um recurso didático preparado para esse fim: uma árvore, cujas folhas serão inseridas pelos alunos e irá conter as considerações dos mesmos. Todos os detalhes dessa dinâmica poderão ser vistos de forma detalhada na descrição da 6ª etapa da última dinâmica.

Por meio de interações e reflexões diversas, as dinâmicas ora concebidas pretendem estimular os alunos a empregar, nas interações sociais, as variedades linguísticas e o estilo de linguagem mais adequados à situação comunicativa, bem como levá-los a compreender a importância da escola no ensino de nossa língua.

SUMÁRIO

Dinâmica 1: Abrindo Caminho	109
Etapa 1 Quem sou eu ?	110
Etapa 2 Difícil falar	111
Etapa 3 Uma imagem positiva	111
Etapa 4 Ser feliz.....	112
Etapa 5 Adivinha quem é ?	114
Etapa 6 Vamos escrever.....	114
Dinâmica 2 : A língua que eu uso	116
Etapa 1 Reflexões acerca da fala	117
Etapa 2 Reflexões acerca da escrita.....	118
Etapa 3 As músicas que eu ouço.....	119
Etapa 4 Reportagem	124
Etapa 5 Hitler e o preconceito linguístico	125
Etapa 6 Viva a diferença	125
Dinâmica 3 : A heterogeneidade de nossa língua	128
Etapa 1 Nossa língua varia no tempo	129
Etapa 2 Completando	131
Etapa 3 Nossa língua varia conforme a região	132
Etapa 4 Nossa língua e sua variação social	133
Etapa 5 Nossa língua e sua variação conforme o contexto comunicativo	134
Etapa 6 Consolidando.....	136
Dinâmica 4 : Eu e a linguagem	138
Etapa 1 A interpretação	139
Etapa 2 Precisamos de clareza.....	140
Etapa 3 Quando falar é agredir	142
Etapa 4 Falando tudo ?	145
Etapa 5 O boneco	146
Etapa 6 Folhas que falam	148
Momentos Finais	151

Dinâmica 1: Abrindo caminho
Objetivo geral: Promover o autoconhecimento e o conhecimento recíproco, além de propiciar um clima de confiança e franqueza entre os alunos.
Práticas de linguagem divididas por eixos de ensino/aprendizagem de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) e suas respectivas habilidades.
Tempo estimado: 4 horas e 40 minutos.
<p>Oralidade:</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p>
<p>Leitura/escuta:</p> <p>(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p>EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (<i>caput</i> e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras</p>

que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

Produção:

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Análise linguística

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Etapa 1: Quem sou eu?

Materiais: Um chapéu e um espelho.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: levar o aluno à percepção de si e de seus pontos positivos. Exercitar a linguagem verbal.

O professor deve dispor os alunos em semicírculo, explicar que um de cada vez irá à frente e verá a foto de uma pessoa muito importante e, nesse momento, o aluno deverá dizer se “tira ou não tira o chapéu” para aquela pessoa, explicando os motivos de sua escolha. O aluno receberá um chapéu com um espelho em seu interior; então, na verdade, irá se deparar com a imagem de si mesmo, tendo, portanto, o desafio de olhar e falar de si mesmo. O professor deverá explicar que ao retornar para seu lugar, em hipótese alguma, poderá informar quem viu dentro do chapéu.

Etapa 2: Difícil falar

Materiais: quadro e giz ou quadro e pincel.

Tempo previsto: 30 minutos⁷

Objetivos específicos: levar o aluno a analisar a postura do outro em relação a si. Exercitar a linguagem verbal e os turnos de fala.

Após todos os alunos terem participado, o professor iniciará uma discussão, tendo como base os questionamentos a seguir que poderão ser escritos na lousa:

- Como você se vê diante de seus colegas?
- O que influencia sua visão de si mesmo?
- O modo como te veem influencia sua percepção sobre si?

Etapa 3: Uma imagem positiva

Materiais: datashow e caixa de som.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: promover ponderações relativas à construção de uma autoimagem e autoestima positivas. Progredir no autoconhecimento e exercício da linguagem verbal.

Assistir com os alunos ao vídeo Autoimagem e autoestima de Luiz Hans. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jf4NpNb1LYs>> Acesso em: 02 jul. 2018.)

Após assistir ao vídeo, estimular uma discussão.

- A visão que tenho de mim é “mais positiva” ou “mais negativa”? Essa imagem pode ser melhorada?
- Como posso contribuir com a melhoria da minha autoimagem?

⁷ O tempo estimado de 30 minutos foi estipulado levando-se em consideração as características da EJA, alunos jovens e adultos que já possuem um bom conhecimento de si mesmo e do próximo e por não requerer instalação de aparatos tecnológicos. Em turmas mais jovens esse tempo poderá ser maior.

- A escola contribui para a melhoria da minha autoimagem? Se sim, de que maneira? Se não, de que maneira?

Etapas 4: Ser feliz.

Materiais: Cópias do texto **Ser Feliz**, de Augusto Cury; folhas de papel para a escrita de um texto.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: promover expressão de sentimentos relativos ao autoconceito de felicidade, estimular o exercício da escrita e da leitura coletiva.

Entregar aos alunos cópias do texto abaixo, **Ser Feliz**, de Augusto Cury.

Você pode ter defeitos,
viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
mas não se esqueça de que sua vida é a maior empresa do mundo.
E você pode evitar que ela vá a falência.
Há muitas pessoas que
precisam, admiram e torcem por você.
Gostaria que você sempre se lembrasse
de que ser feliz não é ter um céu sem tempestade,
caminhos sem acidentes, trabalhos sem fadigas,
relacionamentos sem decepções.
Ser feliz é encontrar
força no perdão, esperança nas batalhas,
segurança no palco do medo, amor nos desencontros.
Ser feliz não é apenas valorizar o sorriso, mas refletir sobre a tristeza.
Não é apenas comemorar o sucesso, mas aprender
lições nos fracassos.
Não é apenas ter júbilo nos aplausos,
mas encontrar alegria no anonimato.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena
viver, apesar de todos os desafios,
incompreensões e períodos de crise.

Ser feliz é deixar de ser vítima dos
problemas e se tornar um autor da
própria história.

É atravessar desertos fora de si,
mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma.

É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.

É saber falar de si mesmo. É ter coragem para ouvir um “não”.

É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta.

Ser feliz é deixar viver a criança livre, alegre e simples,
que mora dentro de cada um de nós.

É ter maturidade para falar “eu errei”.

É ter ousadia para dizer “me perdoe”.

É ter sensibilidade para expressar “eu preciso de você”.

É ter capacidade de dizer “eu te amo”.

É ter humildade e receptividade.

Desejo que a vida se torne um canteiro
de oportunidades para você ser feliz...

E, quando você errar o caminho, recomece,
pois assim você descobrirá que ser feliz
não é ter uma vida perfeita, mas usar
as lágrimas para irrigar a tolerância.

Usar as perdas para refinar a paciência.

Usar as falhas para lapidar o prazer.

Usar os obstáculos para abrir as janelas
da inteligência.

Jamais desista de si mesmo.

Jamais desista das pessoas que você ama.

Jamais desista de ser feliz,
pois a vida é um obstáculo imperdível,
ainda que se apresentem dezenas de fatores
a demonstrarem o contrário.

Fazer a leitura coletiva, de forma que cada aluno possa ler dois ou três versos. Pedir para que os alunos destaquem as partes que acharem mais interessantes. Após a leitura e destaques dos alunos, o professor estimulará uma discussão para que os alunos expressem seus sentimentos por meio da escrita de um texto sobre a temática abordada no texto. Expor os textos em mural na sala de aula.

Etapa 5: Adivinha quem é?

Materiais: Tiras de papel com os nomes dos alunos, fita adesiva e folhas para a escrita de um texto.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: refletir com os alunos sobre a forma como vemos e representamos o próximo e a forma como isso pode influenciar nossa postura e reações em nossa convivência dentro e fora da escola.

O professor deverá dispor a turma em círculo ou semicírculo, entregar a tira de papel com o nome de um colega da turma (tomar cuidado para que não seja o próprio nome do participante). Cada aluno terá 30 segundos para representar o colega por meio de mímica (sem uso da linguagem verbal). O aluno que descobrir o nome da pessoa representada troca de lugar com o participante e passa, então, à encenação. Repetir o procedimento até que todos os alunos tenham participado.

Etapa 6: Vamos escrever.

Materiais: Folha de papel para a escrita de um texto.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: propiciar ponderações acerca de nossa língua e suas diferentes formas, funções e usos. Desenvolver a leitura coletiva e o exercício da escrita.

Professor, ressaltamos que o objetivo do texto para reflexão a seguir é valorizar a heterogeneidade de nossa língua, suas múltiplas formas de atuação e, de forma indireta, continuar conhecendo as crenças dos nossos alunos em relação à língua portuguesa. O professor deve entregar cópias do texto aos alunos, fazer a leitura e promover uma reflexão sobre o conteúdo do mesmo.

Muitas vezes achamos que ter um bom domínio da Língua Portuguesa está relacionado ao uso da gramática normativa. No entanto, é importante entender que o conhecimento de uma língua vai muito além do que está prescrito nas gramáticas normativas. Precisamos saber nos expressar em diferentes situações, com diferentes pessoas (no trabalho, com amigos, na escola, em uma reunião sindical, entre outros), por meio de diversas formas (linguagem escrita, linguagem verbal, linguagem não verbal). Nesse sentido, ter um bom domínio da Língua Portuguesa significa conhecer a língua em suas múltiplas formas, funções e usos. Quando vou a uma entrevista de emprego, quando participo de uma reunião no trabalho, quando vou a uma reunião na escola, quando preciso negociar com o gerente de um banco, esses são alguns exemplos de situações comunicativas que exercemos no nosso dia a dia. Nossa língua é usada de diferentes maneiras, com diferentes pessoas e com objetivos comunicativos distintos, por isso, mais do que “normal”, é esperado que essa língua apresente variações na forma como é utilizada. Afinal, ela é acionada pelos falantes nas mais diversas situações de uso, a fim de atender suas mais diversas necessidades sociocomunicativas. Quando não sabemos usar nossa língua de forma adequada, podemos não conseguir atingir os objetivos comunicativos desejados: exemplo, uma empresa oferece uma boa oportunidade de trabalho e me solicita que escreva, no momento da entrevista, uma carta de apresentação. Se eu não souber usar adequadamente a linguagem escrita naquele tipo de situação de uso da língua, posso não conseguir redigir a referida carta ou ter

dificuldades de realizar tal tarefa. Por isso a importância do estudo da nossa língua nas escolas.

(Texto elaborado pelas pesquisadoras)

O texto acima nos leva a refletir sobre nossa língua e suas múltiplas manifestações. Como você se vê diante das múltiplas possibilidades proporcionadas pelos diferentes usos da língua? Você consegue perceber que nossa língua é usada de formas diferentes, conforme a situação comunicativa?

Partindo das reflexões propostas pelo texto e dos questionamentos do parágrafo anterior, redija um texto falando a respeito de nossa língua, suas múltiplas formas e funções. Após a escrita, expor os textos na forma de varal literário.

Dinâmica 2: A língua que eu uso
Objetivo geral: (re)conhecer a língua portuguesa enquanto fenômeno social, dinâmico e variável, promovendo o combate ao preconceito linguístico.
Práticas de linguagem divididas por eixos de ensino/aprendizagem de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) e suas respectivas habilidades.
Tempo estimado: 5 horas
<p>Oralidade:</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p>

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

Leitura/escuta:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências;

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

Produção

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, de pendendo do caso) e adequação à norma culta.

Análise linguística:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Etapa 1: Reflexões acerca da fala

Materiais: plaquinhas elaboradas com figuras diversas que podem ser recortadas de revistas, jornais ou impressas. Gravador de voz ou vídeo.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: construção de um texto oral e coletivo. Reflexão sobre linguagem oral e seus conectivos. Discutir como os exemplos da língua em uso verbalizados pelos alunos poderiam ser ditos em outras regiões e contextos comunicativos.

O professor deve providenciar placas com figuras diversas (dispostas de forma que os alunos não vejam as imagens antecipadamente) e um gravador de voz (pode ser o gravador de voz de um celular). Dispor a turma em semicírculo e, em seguida, entregar uma imagem ao primeiro participante que deverá iniciar uma narrativa que envolva o objeto mostrado. Providenciar para que a narrativa dos alunos seja gravada e ir anotando as manifestações da língua em uso que, no caso, serão próprias da linguagem oral. Cada participante terá até um minuto para sua narrativa oral. Em seguida, apresentar outra placa ao segundo participante que deverá dar continuidade à narrativa do colega, inserindo o objeto da nova imagem que lhe foi entregue. Repetir tal procedimento até que todos os alunos participem da construção da narrativa oral e coletiva.

Após a criação do texto oral, o professor irá expor, anotando na lousa, os exemplos da língua em uso que foram manifestados pelos alunos e anotados durante a dinâmica. Discutir com os alunos os recursos coesivos característicos do texto oral e como alguns exemplos citados poderiam ser ditos em outras regiões no nosso país e em outros contextos comunicativos.

Etapas 2: Reflexões acerca da escrita

Materiais: Quadro e giz ou pincel, caixa de som, áudio da etapa anterior.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: promover reflexões acerca da linguagem oral e da linguagem escrita, suas características, necessidade de adequação de cada uma delas e uso mais monitorado da língua.

Mostrar o áudio da atividade anterior aos alunos para que relembrem a sequência dos fatos narrados anteriormente e percebam as marcas de oralidade presentes. Levá-

los à reflexão sobre as diferentes formas de realização do Português Brasileiro. Desafiar os alunos a transformarem a narrativa oral em narrativa escrita mais monitorada. Propor que a escrita do texto seja feita de forma coletiva, em que cada aluno poderá relatar como a parte de sua narrativa poderá ser escrita e o professor irá anotar no quadro.

O professor deve aproveitar esse momento para auxiliar os alunos na produção escrita mais monitorada, com vistas a um uso da língua mais formal, utilizando recursos linguísticos atrelados às variedades cultas da língua. Nesse momento, o professor deve estimular uma reflexão a respeito da situação comunicativa em que estão inseridos e nos usos linguísticos mais adequados a tal situação.

Etapa 3: As músicas que eu ouço.

Materiais: datashow, caixa de som e cópias das letras das músicas a seguir.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: oportunizar a percepção do estilo linguístico (menos monitorado) usado pelos autores das canções. Discutir o preconceito relativo ao nosso modo de falar. Discutir o contexto comunicativo em relação ao acionamento de nosso repertório linguístico e a relação erro e desvio nos usos da linguagem.

Entregar cópias das músicas a serem trabalhadas e exibir seus clipes.

1ª Música: A gíria é a cultura do povo

De: Bezerra da Silva.

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPy_3G9_9Nw> Acesso em: 25 jun.2018)

Toda hora tem gíria,
No asfalto e no morro.
Porque ela é,
A cultura do povo

Pisou na bola,
Conversa fiada malandragem.
Mala sem alça é o couro,
Tá de sacanagem.
Tá trincado é aquilo,
Se toca vacilão.
Tá de bom tamanho,
Otário fanfarrão.
Tremeu na base,
Coisa ruim não é mole não.
Tá boiando de marola,
É o terror alemão.
Resposta catuca,
É o bonde, é cerol.
Tô na bola ,
Corujão vão fechar seu paletó.
Toda hora tem gíria,
No asfalto e no morro.
Porque ela é,
A cultura do povo.
Se liga no papo maluco,
E o terror!
Bota fé compadre,
Tá limpo!
Demorou!
Sai voado,
Senti firmeza!
Tá tranquilo.
Parei contigo!
Contexto baranga,
É aquilo.

Tá ligado na fita!
Tá sarado,
Deu bote,
Deu mole,
Qual é?
Vacilou!
Tô na área,
Tá de bofe?
Tá bolado?
Babou a parada,
A mulher de tromba sujou.
Toda hora tem gíria,
No asfalto e no morro.
Porque ela é,
A cultura do povo.
Sangue bom,
Tem conceito malandro.
E o cara aí!
Vê se me erra boiola,
Boca de siri.
Pagou mico,
Fala sério.
Tô te filmando!
É ruim ein,
O bixo ta pegando.
Não tem caô!
Papo reto,
Tá pegado.
Tá no rango mané,
Tá lombrado.

Caloteiro,
Carne de pescoço,
Vagabal!
Tô legal de você 171,
Cara de pau!

2ª Música: Respeita as mina

De: Kell Smith

(Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/kell-smith/respeita-as-mina.html>>

Acesso em: 25 jun. 2018)

Short, esmalte, saia, mini blusa
Brinco, bota de camurça, e o batom? tá combinando!
Uma deusa, louca, feiticeira, alma de guerreira
Sabe que sabe e já chega sambando
Calça o tênis, se tiver afim, toda toda
Swag, do hip hop ao reggae
Não faço pra buscar aprovação alheia
Se fosse pra te agradar a coisa tava feia
Então mais atenção, com a sua opinião
Quem entendeu levanta a mão

Respeita as mina

Toda essa produção não se limita a você

Já passou da hora de aprender

Que o corpo é nosso nossas regras

Nosso direito de ser

Respeita as mina

Toda essa produção não se limita a você

Já passou da hora de aprender

Que o corpo é nosso nossas regras nosso direito de ser

Sim respeito é bom bom
Flores também são mas não quando são dadas
Só no dia 08 03
Comemoração não é bem a questão
Dá uma segurada e aprende
Outra vez saio e gasto um din, sou feliz assim
Me viro ganho menos e não perco um rolezin
Cê fica em choque por saber
Que eu não sou submissa
E quando eu tenho voz cê grita: "ah lá a feminista! "
Não aguenta pressão arruma confusão
Para que tá feio irmão!

Não leva na maldade não
Não lutamos por inversão
Igualdade é o " x " da questão, então aumenta o som!
Em nome das marias, quitérias, da penha silva
Empoderadas, revolucionárias
Ativistas, deixem nossas meninas serem super heroínas!
Pra que nasça uma Joana D'Arc por dia!
Como diria Frida: "eu não me kahlo! "
Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo
O grito antes preso na garganta já não me consome
É pra acabar com o machismo
E não pra aniquilar os homens
Quero andar sozinha porque a escolha é minha
Sem ser desrespeitada e assediada a cada esquina
Que possa soar bem, correr como uma menina
Jogar como uma menina

Dirigir como menina, ter a força de uma menina

Se não for por mim, mude por sua mãe ou filha!

Os alunos devem ser motivados a comentar sobre as músicas, percebendo as gírias e tentando descobrir seus significados. É fundamental incentivá-los à expressão de suas ideias sobre a linguagem utilizada nas duas músicas. A partir das discussões suscitadas pelos alunos, o professor deve promover uma discussão a respeito de preconceito linguístico e uma reflexão acerca do que pode ser considerado como desvio ou erro, no que se refere aos diferentes usos da língua. Citar exemplos retirados das letras das músicas e das vivências dos alunos em sala de aula.

Etapa 4: Reportagem

Materiais: datashow e folhas de papel para escrita de um texto.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: promover reflexões relativas ao combate ao preconceito linguístico, oportunizar reflexões relativas às noções de erro e desvio em relação ao contexto comunicativo.

Projetar e ler a reportagem publicada em 2013 sobre “os compositores que assassinam o português”, veiculada pelo portal R7. (Disponível em: <<https://diversao.r7.com/pop/musica/fotos/compositores-assassinam-o-portugues-veja-os-erros-mais-graves-nas-musicas-famosas-13062017#!/foto/1>> Acesso em: 24 jul. 2018).

O professor deve fazer comentários sobre as justificativas apresentadas pelo autor da matéria ao considerarem os “erros mais graves em músicas famosas”.

Levar os alunos à reflexão:

- A postura do autor do texto demonstra algum tipo de preconceito linguístico?
- Você usa frases como as destacadas como “erradas” na reportagem?
- Encontramos inadequações em relação à norma padrão?

Propor que cada aluno escreva um texto manifestando sua opinião sobre a reportagem lida e discutida

Etapa 5: Hitler e o preconceito linguístico

Materiais: datashow e caixa de som.

Tempo estimado: 50 minutos.

Objetivos específicos: levar o aluno a compreender a língua e sua heterogeneidade, o preconceito linguístico e a necessidade de combatê-lo

Antes dos alunos visualizarem o vídeo a seguir, o professor deve fazer uma breve contextualização, situando o aluno em relação ao protagonista do vídeo, Hitler (político alemão que serviu como líder do partido nazista, ditador alemão, um dos principais instigadores da 2ª Guerra Mundial e figura central do Holocausto - assassinato em massa de judeus durante a 2ª Guerra Mundial)

O vídeo a ser exibido aos alunos faz uma paródia com algumas cenas do filme “Hitler: a career”, as legendas são trocadas por um discurso caloroso em que o protagonista combate o preconceito linguístico.

Assistir com os alunos ao vídeo “Hitler e o preconceito linguístico” (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6NGxnZvDjF0>> Acesso em: 25 jul. 2018). O vídeo resume bem a temática do preconceito linguístico e a necessidade de combatê-lo. Discutir com os alunos sobre o vídeo assistido. É importante verificar se houve algum termo que não tenham compreendido e ajudá-los na compreensão.

Etapa 6: Viva a diferença.

Materiais: Tiras de papel com nomes de partes do corpo e/ou acessórios, folhas de papel sulfite, duas cartolinas.

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivos específicos: levar o aluno a perceber a necessidade de adequação linguística e compreender a necessidade de acionar diferentes variedades linguísticas no uso cotidiano da língua.

O professor irá preparar pequenas tiras de papel com nomes de partes do corpo ou acessórios (camisa, calça, tênis, relógio etc.) para que cada participante sorteie uma tira e faça um desenho representando o que sorteou, no papel sulfite.

Segue abaixo um modelo de orientação para confecção das tiras de papel para o sorteio:

Dois olhos	Um nariz
Uma boca	Duas orelhas
Um queixo	Cabelo
Duas sobrelhas	Dois braços
Uma cabeça (só o contorno)	Um pescoço
Mão direita	Mão esquerda
Tronco	Abdome
Perna direita	Perna esquerda
Pé direito	Pé esquerdo
Camiseta	Calça jeans
Um par de tênis	Um relógio

Após cada aluno ter desenhado, o professor deve pedir que tentem montar o desenho em uma cartolina que deve estar fixada no quadro.

Várias dificuldades serão encontradas, afinal cada um desenhou de uma forma e tamanho diferentes e as partes podem não encaixar. Após todos terem fixado seus desenhos, tentando fazer os devidos encaixes, o professor poderá promover analogias partindo dos próprios desenhos dos alunos.

Alguns exemplos de analogias: se nos depararmos com olhos maiores do que a cabeça do desenho formado, os olhos continuaram sendo olhos, mas não estão adequados ao contexto, ao restante do desenho. De tal modo, ao usarmos uma

linguagem extremamente informal em uma reunião de trabalho sobre metas e expectativas da empresa em que trabalhamos, estaremos nos comunicando, mas não estaremos sendo adequados ao contexto em que estamos. Discutir as manifestações de preconceito que podem surgir devido a nossa inadequação na fala e na escrita.

O professor deve estimular uma reflexão sobre o uso de nossa língua e a necessidade de termos ciência de que para que ela seja eficiente (na modalidade escrita ou falada), precisamos levar em consideração todos os elementos que compõem a cena comunicativa. Afinal, ao levar em consideração o todo, conseguimos criar um texto coerente e coeso de forma a atingir o objetivo comunicativo. Nesse sentido, quanto mais conhecemos nossa língua, melhores ferramentas teremos para melhor articular o uso da língua.

Colocar a última cartolina colada no quadro e pedir que dessa vez, cada aluno desenhe, um por vez, sempre procurando acrescentar o que for fazer de forma coerente com o desenho anterior. Dessa vez, a tarefa ficará mais fácil e o professor deve destacar que, apesar das diferenças, ao observarmos o contexto, podemos nos adequar para a melhor consecução de um objetivo.

O professor poderá propor analogias observando as diferenças entre os dois desenhos, levando o aluno a perceber que as partes do nosso corpo são diferentes e possuem seus objetivos específicos. De igual modo nossa língua é composta por variedades linguísticas diferentes que se modificam conforme o contexto histórico, geográfico e sociocultural, e que se prestam a um determinado objetivo comunicativo no qual é manifestada.

Podem aparecer partes do corpo que não se encaixam no primeiro desenho e que no segundo apresentam um melhor encaixe. Aproveitar esses exemplos para mostrar que o uso da linguagem deve ser adequado ao contexto de uso (mais formal ou menos formal, mais monitorado ou menos monitorado, língua escrita ou linguagem verbal. Quando não acionamos nosso repertório linguístico ou não possuímos o conhecimento necessário para essas adequações, nossa linguagem pode não “encaixar” no contexto necessário, tal qual o desenho que se apresenta (aproveitar e citar as partes que não se encaixam no desenho 1). Mostrar o desenho 2 e enfatizar o ajuste das partes, que foram,

primeiramente pensadas e depois executadas e de igual modo nosso texto requer planejamento para ser executado e produzir o efeito almejado.

Dinâmica 3: A heterogeneidade da nossa língua
Objetivo geral: promover o conhecimento relativo a variedades linguísticas do Português Brasileiro, discutindo o fenômeno da variação linguística: variedades prestigiadas e estigmatizadas, bem como o preconceito linguístico.
Práticas de linguagem divididas por eixos de ensino/aprendizagem de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) e suas respectivas habilidades.
Tempo estimado: 5 horas
<p>Oralidade:</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p>
Leitura/escuta: (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
<p>Produção:</p> <p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento</p>

etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta

Análise linguística:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Etapas 1: Nossa língua varia no tempo (Variação diacrônica).

Materiais: datashow.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: oportunizar ponderações a respeito das variações que nossa língua sofre no decorrer do tempo.

O professor deve iniciar a aula explicando aos alunos que nossa língua não é um bloco homogêneo, ela sofre variações no (de)correr do tempo.

Projetar parte do texto “Antigamente”, de Carlos Drummond de Andrade, parte da obra Quadrante, publicada em 1962.

“Antigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da força e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entrementes, esse ou aquele embarcasse em canoa furada”.

Discutir com os alunos os termos desconhecidos do texto e como poderiam ser ditos atualmente.

Projetar o texto de Joaquim Mariano da Costa Amaral Gurgel (data provável: 1808). Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br>> Acesso em 15 jun. 2018.

“Illustrissimo Excelentissimo Senhor Antonio Manoel de Melo Castro e Mendoça Satisfazendo a Carta que por Ordem de Vossa Excelencia escreveome o Sargento-mor ajudante de Ordens, Joaquim Joze Pinto de Moraes Leme, respondo que nos subúrbios desta Aldeia Circunstanciado Com as gumas qualidades e actividade para Director dos Indios pareceme suficiente Salvador Pereira de Pontes, do districto da Com Ceicam dos Guarulhos. [espaço] Quanto ao requerimento dos Indios he verdadeiro na parte que dis ser o actual Capitam Mor João de Lima, tibio frouxo, einneto para governar, pois alem dele ver estes defeitos gerais nos Indios do Brazil, creio que nele reina mais a priguica, a respeito dos dois nomeados no requerimento para Capitains Mores o Filis da Cunha ja eser ceo odito posto e teve baixa infame por intrigante, boba do [?], emais vicios abominaveis, o Joaquim Correa he o Soldado mencionado neste requerimento que deo pancadas no actual Capitam Mor, não he dos peiores Indios desta Aldeia, he rapas agil, sooaxo algum tanto propenso a enbriages, defeito geral dos Indios. [espaço] He quanto poso informar a Vossa Excelencia”.

Nossa Senhora da Ajuda 9 de Março de 1808.

Pedir aos alunos para fazerem a leitura do texto projetado. Pedir para que tentem explicar o conteúdo do texto. Discutir algumas mudanças ocorridas na língua no transcorrer do tempo, partindo de exemplos retirados do texto lido.

Etapa 2: Completando

Materiais: Cópias da tabela a seguir.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: fortalecer o conhecimento relativo a variações que nossa língua sofre no correr do tempo.

O professor pode montar uma tabela com palavras ou expressões apresentadas nos textos da etapa anterior, destacar na tabela palavras que possuem hoje pouco uso e palavras que apresentaram mudança na grafia. Distribuir a tabela para os alunos e pedir para que escrevam como essas palavras seriam ditas atualmente ou, conforme o caso, escrever a grafia atual da palavra.

Discutir as variações apresentadas nas palavras dos dois textos da etapa anterior, enfatizando essa característica como um movimento comum e natural de nossa língua.

Palavra ou expressão	Como seriam ditas atualmente
Janota	
Pé de alferes	
Entrementes	
Prendada	
Mademoiselles	
Mimosas	
Debaixo do balaio	
Levaram tábua	
Pregar em outra freguesia	
Cair de cavalo magro	

Palavra ou expressão	Grafia atual
Escreveome	
As gumas	
Eactividade	
Com CeiCam	
Sooaxo	
Excelenca	
Destricto	
Eser ceo odito	
Não eh dos peiores	
Dis ser oactual	

Etapa 3: Nossa língua varia conforme a região (Variação diatópica)

Materiais: datashow e caixa de som.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: levar o aluno a compreender que nossa língua pode variar conforme a região (variedades regionais de nossa língua)

O professor deverá exibir o trailer do filme “ Cine Holliúdy” (Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=rjZZHBoHwzo>> Acesso em: 30 jun. 2018)

Logo após, exibir a reportagem do Jornal Hoje sobre sotaques do Brasil (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WwP_b48TpgE> Acesso em: 28 jul. 2018)

Conversar com os alunos sobre os termos usados no filme e na reportagem que os alunos não conheçam e levar hipóteses sobre seus significados. Pedir para os alunos destacarem as palavras interessantes.

Debater sobre as diferenças de falares de uma região para outra, enfatizando que nossa língua varia conforme os costumes e cultura de uma região. Incentivar os alunos a fazerem exposição de exemplos que sejam do conhecimento deles a respeito de regionalismos.

Etapa 4: Nossa língua e sua variação social (Variação diastrática)

Materiais: cópias das atividades que cada grupo realizará (descritas abaixo), folhas de rascunho.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: proporcionar ao aluno compreensão da variação social que nossa língua pode sofrer.

A turma deverá ser dividida em quatro grupos e cada grupo receberá uma atividade a desenvolver (que será apresentada posteriormente) e uma folha de rascunho para fazer as anotações necessárias para uma breve apresentação (5 minutos para cada grupo).

Grupo 01: Você é um guia turístico e deve apresentar sua cidade a um grupo de turistas de idades variadas, com o intuito de que conheçam sua cidade e desfrutem bons momentos de descanso, diversão e lazer.

Grupo 02: Você é um grande palestrante sobre turismo e foi convidado para fazer uma palestra em um grande congresso. Nele você deverá apresentar sua cidade e seu grande potencial turístico com o objetivo de atrair mais visitantes para ela.

Grupo 03: Você é um (a) adolescente *youtuber* e irá fazer uma divulgação de sua cidade, apresentando seus principais pontos turísticos e suas famosas águas termais.

Grupo 04: Você é um jovem que mora na periferia de sua cidade e irá apresentá-la a um grande amigo que não a conhece ainda. Você deverá apresentar os melhores pontos para que ele possa se divertir e curtir a cidade.

Divididos em grupo, os alunos irão preparar as apresentações e em seguida, um grupo por vez, irá fazer uma apresentação oral⁸, mostrando como executaram cada uma das atividades.

O professor deve ficar atento às interpretações, expressões, posturas e condução de cada atividade, observando a variação social da língua expressa em cada circunstância.

É importante fazer uso dos exemplos citados pelos alunos na apresentação dos grupos e compartilhando com os mesmos que nossa língua pode sofrer uma variação chamada social. Essa variação trata do modo de falar de um grupo específico de pessoas. Podemos apontar como exemplos as gírias próprias dos surfistas (crowd – pico com muitos surfistas, flat – mar sem ondas, marola – mar pequeno. Lembra que a variação social também pode ocorrer conforme o grupo profissional a que a pessoa pertence, exemplo: advogados (cônjuge supérstite – viúvo, ergástulo público – cadeia, a sentença transitou em julgado – decisão definitiva). Destacar também a variação que é influenciada pela classe social, idade, sexo. Citar exemplos e estimular os alunos para que eles também citem exemplos.

Etapa 5: Nossa língua e sua variação conforme o contexto comunicativo (Variação diafásica).

Materiais: datashow e roupas/acessórios diversos para uma encenação.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: levar o aluno a identificar/reconhecer algumas variações que nossa língua pode sofrer conforme o contexto comunicativo.

Exibir os vídeos a seguir para os alunos. Nos vídeos, a humorista Tatá Werneck está em duas situações comunicativas diferentes:

Situação 1: Entrevista com Marília Gabriela (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iY-unLiYIU>> Acesso em: 10 ago. 2018.)

⁸ O gênero “apresentação oral” já é conhecido da turma, pois já foi trabalhado anteriormente. Caso o gênero não tenha sido trabalhado pelo professor, a atividade poderá ser adaptada aos gêneros de conhecimento da turma.

Situação 2 : Entrevista com Zezé di Camargo e Luciano (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SKJ6SLzeSU8>> Acesso em: 10 ago. 2018.)

Pedir aos alunos que expressem suas impressões relativas a cada vídeo, devendo focar na linguagem, postura e expressões usadas em cada uma das entrevistas.

Após a discussão sobre o vídeo com os alunos, ressalte a influência do contexto comunicativo em nosso modo de falar. Compartilhar com os alunos que nosso modo de falar pode ser influenciado conforme a importância que o outro possui para o falante, em uma dada situação comunicativa. Nos vídeos acima, a linguagem e a postura do falante (no caso Tatá Werneck) mudou durante a entrevista.

O professor irá propor que os alunos pensem como seria a linguagem usada por eles em cada uma das situações a seguir:

- a) Em uma conversa informal com amigos em uma festa.
- b) Em uma entrevista para uma vaga de trabalho.
- c) Em um jornal falado, na televisão.
- d) Em uma reunião de trabalho, discutindo sobre as metas da empresa.

Pedir para que cada aluno anote frases ou expressões que poderiam ser usadas em cada situação acima mencionadas. Dar oportunidade para que cada aluno cite alguns exemplos para cada situação mencionada. É importante ressaltar que o professor deve estar atento à possibilidade de manifestações de estereótipos ou visões caricatas. Caso exemplos inadequados sejam apontados pelos alunos, caberá ao professor desconstruir as caricaturas e estereótipos, combatendo o preconceito linguístico.

Encerrar esse momento refletindo com os alunos a respeito das seguintes proposições:

- a) A maneira como a língua é usada em cada uma das situações anteriormente mencionadas apresenta diferenças.
- b) Nós devemos compreender que diferentes situações comunicativas pedem diferentes usos linguísticos, porém nem sempre o falante possui um repertório

linguístico amplo o suficiente para dar conta dos diversos usos da língua, nos mais diferentes contextos comunicativos.

- c) Precisamos compreender a importância da escola no processo de construção e desenvolvimento do nosso repertório linguístico, especialmente por meio das aulas de língua portuguesa, abordando diferentes gêneros linguísticos (mais e menos formais), nas modalidades escrita e falada, valorizando atividades que promovam a reflexão acerca da língua e sua heterogeneidade

Etapa 6: Consolidando

Materiais: cópias da tabela descrita abaixo.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: relembrar e reforçar o conhecimento de alguns tipos de variação linguística trabalhados nas dinâmicas anteriores.

Retomar com os alunos os conhecimentos adquiridos por meio das dinâmicas e em aulas anteriores relativos à variação linguística e à necessidade de conhecê-las para melhor compreender e expressar-se nos processos comunicativos.

Dividir a sala em 4 grupos, cada grupo deverá pensar e anotar alguns exemplos para cada forma de variação linguística trabalhada. Após as anotações, cada grupo terá 5 minutos para apresentar seus exemplos para os demais.

Entregar, aleatoriamente, para cada grupo, uma das tabelas a seguir, para que possam anotar os exemplos criados, a partir da consideração/observação da língua em uso, estimulando que cada aluno contribua com, pelo menos, um exemplo.

Grupo 01
Nossa língua varia no tempo
Exemplos:

Grupo 02
Nossa língua varia conforme a região
Exemplo:

Grupo 03
Nossa língua varia conforme o grupo social
Exemplo:

Grupo 04
Nossa língua varia conforme o contexto comunicativo
Exemplo:

Dinâmica 4: Eu e a linguagem
<p>Objetivo geral: promover reflexões relativas à formulação de textos e à necessidade de evitar textos ambíguos e equivocados, levando o aluno a reconhecer a linguagem como forma de interação social que requer adequação à situação comunicativa.</p>
<p>Práticas de linguagem divididas por eixos de ensino/aprendizagem de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) e suas respectivas habilidades.</p>
<p>Tempo estimado: 4 horas e 20 minutos</p>
<p>Oralidade:</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma..</p>
<p>Leitura/escuta:</p> <p>(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias</p>
<p>Produção:</p> <p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da</p>

situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Análise linguística:

EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Etapa 1: A interpretação

Materiais: uma folha de papel sulfite e uma venda para cada aluno.

Tempo previsto: 30 minutos⁹.

Objetivos específicos: promover uma experimentação a respeito da escuta e interpretação de uma mensagem.

O professor irá dispor a turma em semicírculo e entregará uma folha de papel sulfite e uma venda de TNT ou tecido para cada aluno. Pedir para que cada um tape bem os olhos com o auxílio da venda.

⁹ O tempo foi estimado em 30 minutos por se tratar de uma atividade simples, (dobradura de um papel) feita de uma única vez por todos os alunos. Foi estimado levando em consideração as características dos alunos de EJA, jovens e adultos com maior maturidade e atenção. O tempo deverá ser ajustado conforme as características da turma.

Quando todos estiverem vendados e em posse da folha de papel sulfite, o professor deve solicitar que todos ouçam com atenção as instruções e sigam cada uma delas, sem questioná-las:

- Dobre a folha ao meio;
- Faça um furo no meio da folha;
- Dobre novamente a folha ao meio;
- Rasgar uma das diagonais da folha;
- Dobrar na diagonal;
- Dobrar novamente ao meio;
- Juntar duas pontas da folha;
- Dobrar para a direita uma das pontas.

Solicitar que os alunos retirem as vendas e observem os diferentes resultados das dobraduras de cada participante. Discutir sobre as prováveis razões das diferenças encontradas, das diferentes formas de interpretação de um mesmo texto, bem como sobre a necessidade de sermos claros em nossas colocações para evitarmos interpretações equivocadas de nosso discurso. E dessa forma, favorecendo uma comunicação eficiente.

Etapas 2: Precisamos de clareza

Materiais: datashow, folhas de papel pardo, pinceis ou canetões (para escrita de cartazes).

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: propiciar ao aluno ponderações a respeito da necessidade de clareza em seus textos, observando a escolha do vocabulário e a influência da pontuação.

Projetar as imagens¹⁰ a seguir para os alunos:

¹⁰ Todas as imagens foram acessadas em 02 de julho de 2018 e encontram-se disponíveis em: <https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/aviso-confusos?utm_term=.ajBByxak3#.ipXyXn6Vr>

Imagem 1:



Imagem 2:

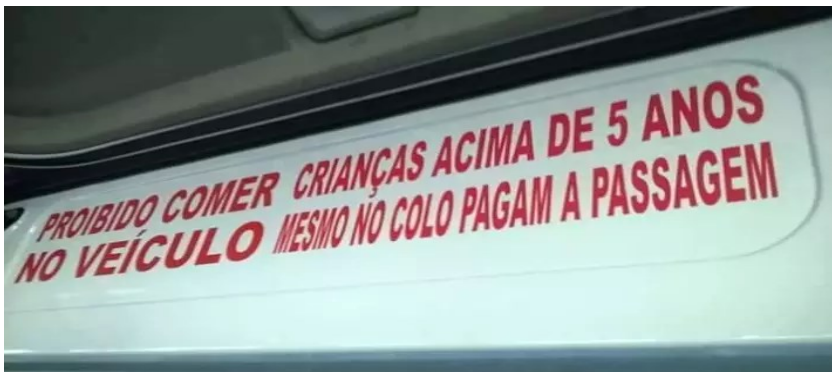


Imagem 3:

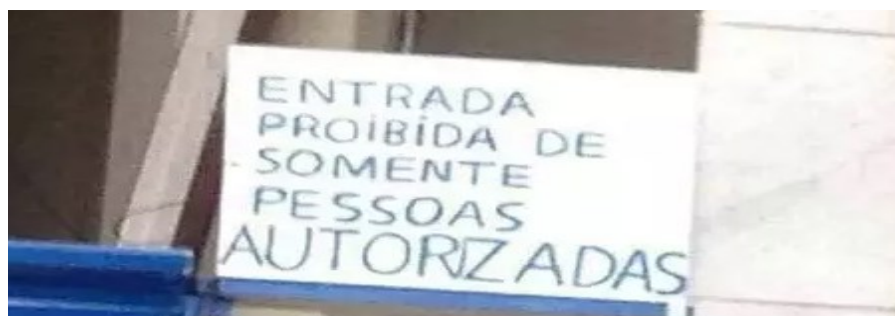
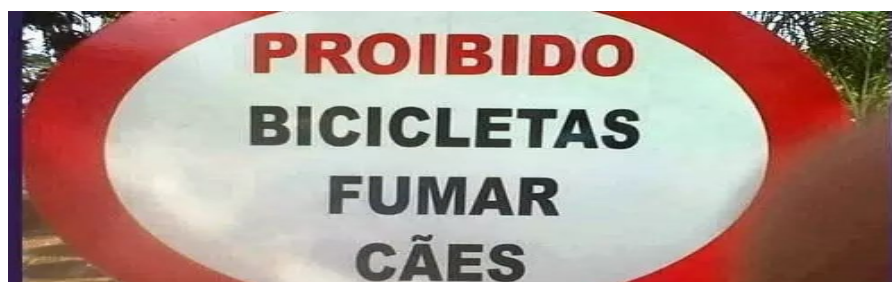


Imagem 4:



Ler com alunos cada uma das placas, incentivando-os a descobrir as várias possibilidades de interpretação. Discutir sobre a necessidade de clareza ao nos expressarmos, sobre a escolha adequada de palavras e a influência da pontuação nos enunciados. Ressaltar que a inobservância das adequações necessárias pode comprometer o sentido do texto e levar a leituras totalmente equivocadas e diferentes daquilo que foi pretendido pelo autor do texto.

Dividir a sala em 4 grupos e distribuir a cada grupo, papel pardo e pinceis diversos. Após refletirem a respeito da melhor forma de tornar o seu texto mais claro, deverão usar os materiais entregues para criarem uma nova versão da mensagem.

Ao final, cada grupo terá 5 minutos para apresentar sua atividade e explicitar as escolhas realizadas.

Etapa 3: Quando falar é agredir.

Material: cópias do texto e das questões para reflexão sobre o texto.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: contribuir para que o aluno vivencie a linguagem de forma consciente, tendo atenção quanto a escolhas lexicais e ponderações necessária para a formulação de seu texto.

Distribuir uma cópia para cada aluno do texto “Quando falar é agredir”, de Flávio Gikovate. Fazer a leitura compartilhada, dando oportunidade a cada aluno de participar dessa leitura.

Quando falar é agredir

Há opiniões discrepantes em relação às pessoas que são muito cuidadosas e delicadas quando expressam seu ponto de vista, especialmente sobre temas polêmicos. Alguns as julgam falsas e hipócritas, pois escolhem as palavras com o intuito de agradar o interlocutor. Resultado: desconfia-se de sua sinceridade.

Outros, porém, pensam de forma diferente. Açam que são espíritos mais atentos, preocupados em não ser invasivos e grosseiros. Tomam cuidado, sim, porque não gostariam, em hipótese alguma, de magoar a pessoa com a qual estão conversando.

Pode parecer também que o tipo mais espontâneo e sincero é mais veemente na defesa de suas ideias, enquanto o mais delicado tem menos interesse em fazer prevalecer seu ponto de vista, ficando sempre “em cima do muro”.

Embora muitas vezes tais considerações sejam verdadeiras, penso que não é tão simples fazer a avaliação da conduta mais adequada. Esse assunto não só envolve questões morais, mas diz respeito à eficácia da comunicação entre as pessoas.

Sob o aspecto moral, a preocupação com o outro se impõe sempre. Sermos honestos e sinceros não nos dá o direito de dizer tudo que pensamos. A franqueza pode ser prejudicial. Por exemplo, se uma pessoa, ao encontrar um amigo de rosto abatido, falar: “Puxa, como você está pálido! Até parece doente”, estará sendo sincera, mas tremendamente insensível.

A verdade não subtrai o caráter agressivo da afirmação; pelo contrário o acentua.

Na prática, acredito que uma boa forma de avaliar uma ação é pelo resultado. Se o efeito for destrutivo, a ação será nociva, independentemente da “boa intenção” daquele que a praticou.

A tese de que devemos falar tudo o que pensamos é ainda mais indefensável quando o objetivo é facilitar o entendimento e a comunicação. Indiscutivelmente o ser humano é vaidoso e, se sentir-se ofendido por alguma palavra ou atitude do outro, acabará desenvolvendo uma postura negativa em relação a essa pessoa.

Se alguém iniciar uma frase com expressões do tipo “Você não percebe nada”, “Qualquer idiota é capaz de compreender que...”, elas provocarão uma espécie de surdez imediata. Não ouviremos o resto do argumento ou então o ouviremos com o intuito de encontrar bons raciocínios para derrubá-lo.

Quando nos expressamos, é preciso ter extremo cuidado com as palavras, pois elas atingem positiva ou negativamente o interlocutor. No processo de comunicação, a recepção é tão importante quanto a emissão dos sinais. Temos que nos lembrar disso se quisermos agir de modo construtivo para nós e para os demais.

O professor deverá promover uma discussão dirigida¹¹ do texto, destacando as principais temáticas:

- Nem sempre devemos falar o que pensamos;
- Muitas vezes a franqueza pode ser considerada prejudicial;
- É necessário ter cuidado com as palavras ao nos expressarmos.

Entregue cópias das perguntas a seguir, para que os alunos respondam por escrito:

01 – Você já passou por alguma situação ou presenciou alguma em que houve uma má interpretação do que foi falado? Como você se sentiu?

02 – Como você compreende a colocação a seguir: “Quando nos expressamos, é preciso ter extremo cuidado com as palavras, pois elas atingem positiva ou negativamente o interlocutor. ”

03 – Como podemos usar a nossa língua de forma a minimizar os equívocos que possam ser gerados em sua interpretação?

¹¹ É fundamental que o professor faça a mediação da discussão sem impor pontos de vista, levando os alunos a chegarem a uma conclusão sobre o assunto.

04 – Cite exemplos de posturas negativas que podemos desenvolver em relação a nossa fala.

05 – Você acredita que o uso adequado da língua, tanto para escrever como para falar, pode ajudá-los a melhor se integrarem à sociedade? Por quê?

Etapa 4: Falando tudo?

Materiais: um balão para cada aluno.

Tempo previsto: 30 minutos¹².

Objetivos específicos: Promover uma reflexão sobre o uso adequado da linguagem que tanto pode ser positivo como negativo, nos atingindo e trazendo consequências para nós e para as demais pessoas envolvidas no processo comunicativo.

Dispor os alunos em duas filas, uma próxima da outra, sentados um em frente ao outro. O professor deve entregar um balão para cada pessoa. Em seguida, deve orientar cada um a pensar em cinco coisas que sempre quiseram dizer para alguém, mas nunca tiveram coragem ou oportunidade para isso. Pedir para que pensem na primeira coisa e soprem forte o balão, seguir sucessivamente até que cada um sopre o balão cinco vezes.

Após todos os alunos terem soprado os balões, ainda sentados, pedir para que não amarrem e simplesmente soltem aleatoriamente, evitando a altura do rosto. Os balões irão voar em trajetórias diversas, tocando o aluno que o soltou e outras pessoas da atividade também.

¹² O tempo previsto foi estabelecido levando em consideração que a atividade de inflar os balões leva poucos minutos (4 a 5 minutos), sendo realizada por todos os alunos de uma só vez. Levou em consideração, também, não requer a instalação de equipamentos eletrônicos.

Incentivar uma discussão, propondo a seguinte analogia: o balão ficou “cheio” de nossas intenções comunicativas, mas da mesma forma que ao ser solto (no caso do texto, dito ou escrito) atinge os agentes envolvidos na comunicação, receptor e o emissor de forma positiva ou negativa. A depender da forma como realizamos nossa comunicação, seja ela escrita ou falada, ela poderá ser bem ou malsucedida. Escolher e empregar corretamente as palavras, conforme os propósitos comunicativos, são sinais de competência comunicativa.

À partir do momento que intentamos estabelecer uma comunicação, temos um objetivo a cumprir. Ao soltarmos nossas palavras (tal qual o balão cheio de ar) estamos expondo nossas ideias, mas as formas como elas irão interferir na cena comunicativa, irá depender das nossas escolhas nesse cenário. Podemos dizer as coisas que gostaríamos de dizer (como os alunos foram incentivados no momento de inflar os balões), mas isso deve ser feito de forma adequada; de forma a atingir o próximo e reverberar em si, uma comunicação eficiente.

Etapa 5: O boneco

Materiais: folhas de papel sulfite, caneta, lápis, giz e caneta hidrocor.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: conscientizar os alunos que as dificuldades relativas ao uso da linguagem são compartilhadas, cada um a seu modo, por toda a turma. Incentivar o estudo de nossa língua.

O professor deve entregar uma folha de papel sulfite para cada aluno e explicar que cada um irá desenhar parte de um boneco no papel (cada parte a ser desenhada será informada pelo professor).

A seguir há uma lista de sugestões de perguntas e cada aluno só poderá desenhar se sua resposta à pergunta for positiva. O professor deve ressaltar que não se trata de um concurso de desenhos, mas da verificação de que todos nós temos pensamentos e dificuldades diferentes em relação ao entendimento e uso de nossa língua. Que independente de idade, escolaridade e condição social, todos temos nossos reveses no

uso da língua materna. Sendo que isso deve nos incentivar ao estudo e busca constante de aprimoramento nesse quesito.

- Você já teve dificuldade de se expressar com amigos e familiares? (Desenhar círculo representando a cabeça do boneco.

- Você tenta adequar o seu modo de falar conforme o contexto em que está? (Desenhar os olhos).

- Você sempre procura adequar seu modo de falar e escrever conforme a circunstância que envolve a comunicação? (Desenhar o nariz)

- Você já perdeu uma oportunidade importante devido ao modo de expressar-se? (Desenhe a boca)

- Você já conquistou algo importante por saber expressar-se direito, seja falando, seja escrevendo? (Desenhe as orelhas)

- Você já teve problemas na escola por ter dificuldade de se expressar? (Desenhe o tronco).

- Você já sofreu ou praticou alguma agressão verbal? (Desenhe os braços)

- Você acredita que sabendo se expressar melhor pode ter mais conquistas? (Desenhe as pernas)

- Você sabe escrever bem os mais diversos tipos de textos? (Desenhe as mãos)

- Você sabe expressar-se perfeitamente bem na modalidade oral de nossa língua, nas mais diversas situações comunicativas (sejam formais ou informais)? (Desenhe os pés)

Incentivar os alunos a compartilharem seus desenhos e promover uma reflexão sobre as diferenças de um para o outro. Cada boneco será desenhado de uma forma diferente, demonstrando que, na maioria das vezes, temos diversas dificuldades relativas ao uso da língua, seja no uso oral ou escrito. A partir da conscientização de nossas limitações, precisamos estar cientes da importância da escola no aprendizado relativo à língua portuguesa. O tempo de estudo na escola e as atividades que são solicitadas aos alunos são importantíssimos para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante/aluno, o que irá refletir no uso da língua em suas mais diversas práticas de linguagem.

Expor os desenhos em mural, na sala de aula.

Etapa 6: Folhas que falam.

Materiais: cópias do texto A importância da linguagem de Luísa Galvão Lessa, desenho de uma árvore (com tronco e copa), desenho de folhas (de ao menos 15 cm de largura), lápis de cor, caneta hidrocor e giz de cera.

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivos específicos: favorecer reflexões acerca da importância da linguagem e obter retorno das aprendizagens e reflexões promovidas pelas dinâmicas realizadas até o momento

O professor deve entregar aos alunos cópia do artigo de opinião: “A importância da linguagem na vida das pessoas”, de Luísa Galvão Lessa, disponível no link: <<https://agazetadoacre.com/2014-01-08-15-36-14/>> acesso em 28 ago. 2018, o qual está transcrito a seguir:

A importância da linguagem na vida das pessoas

Luísa Galvão Lessa

A linguagem é o maior recurso que o ser humano possui para alcançar tudo quanto mais deseja na vida. Por isso cada pessoa depende da linguagem para viver em sociedade, pois ela é a base da cultura e dificilmente haveria civilização se não fosse o emprego da linguagem e o poder das palavras. É através delas que influenciemos e provocamos as mudanças, quase sempre, necessárias para construir uma vida melhor.

O linguista francês Louis Hjelmslev, ao falar sobre a linguagem, diz ser ela ferramenta, espelho, lugar. Ferramenta por ser veículo de comunicação; espelho por refletir e traduzir o ser humano que se revela pela linguagem que utiliza; lugar porque reflete a pessoa no meio físico-social onde vive.

Muitos acreditam que o que move o mundo é o dinheiro, os bens materiais que tanto atraem as pessoas ou até mesmo a busca pelo prestígio e poder. Tudo isso é muito

importante, considerando que mexem de verdade com o comportamento humano. Porém o que mais é capaz de provocar mudanças, transcender teorias e transformar o mundo é, de fato, a linguagem.

As palavras são muito poderosas, quando saem de nossa boca tem o potencial de criar ou dissipar estresses, cativar ou afastar pessoas, conquistar ou destruir sonhos, provocar paixão ou abrir feridas que duram por uma vida inteira. Tudo vai depender de nossa habilidade de lidar com elas no tempo, dose, forma e tempero adequado.

A linguagem é um mecanismo que faz parte da natureza do ser humano, que possui a necessidade natural de se agrupar em sociedade, a fim de realizar seus objetivos. Por isso, consciente de suas limitações, cada pessoa busca no outro a complementação de si mesmo. E o instrumento, o meio que permite essa aproximação entre pessoas é justamente a linguagem, por favorecer o pensar e o agir. Na ausência da linguagem as pessoas não saberiam como entrar em contato uns com os outros, não teriam como estabelecer vínculos sociais, constituir grupos em volta de interesses comuns.

De tudo que aqui se diz, a conclusão que fica é que quando gravamos as nossas palavras no coração das pessoas, somos capazes de intervir e mudar o mundo em que vivemos. Então, se sabemos disso podemos nos esforçar para interagirmos melhor com os nossos familiares, amigos, companheiros, colegas de trabalho, clientes e fornecedores, remodelando assim o ambiente onde estamos inseridos e contribuindo para que os resultados das nossas ações sejam capitalizados para alcançarmos as conquistas que tanto almejamos.

Pedir aos alunos que partindo da inspiração do texto e de todas as dinâmicas realizadas até o momento, redijam um pequeno texto expondo as aprendizagens, mudanças de comportamento e de pensamento que sentiram frente às vivências propiciadas nas aulas de língua portuguesa, expondo o que mais tenham gostado ou não.

Entregar uma folha para cada aluno e solicitar que escrevam suas reflexões nas mesmas, podendo fazer uso de lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor e muita criatividade.

Por meio dessa atividade, o professor poderá fazer uma avaliação geral da aplicação da proposta de intervenção didática, pois os alunos são incentivados a relatar seu pensamento a respeito das vivências oportunizadas pelas dinâmicas de grupo e de que modo elas puderam influenciar seu pensamento relativo à nossa língua.

Quando todas as folhas estiverem preenchidas, um aluno por vez, deverá colar sua folha na copa da árvore, com o cuidado de não impedir a visibilidade da folha do colega.

Ao término da atividade, expor a árvore em um mural no pátio da escola e propor uma roda de conversa com outras turmas, aproveitando a árvore e as “folhas que falam” de forma a compartilhar as experiências vividas.

MOMENTOS FINAIS

As atividades elaboradas nesse caderno não têm a pretensão de se constituírem como um manual com vistas à elevação da autoestima linguística de alunos da EJA. Outrossim, pretende cooperar com as atividades pedagógicas que o professor já executa em seu dia a dia, na sala de aula, contribuindo para ampliar o repertório de atividades que possam promover reflexões sobre a diversidade e dinamicidade da língua portuguesa. Assim, diante de tais reflexões que oportunizarão o (re)conhecimento da variação linguística e das noções de adequação linguística às mais diversas situações comunicativas, esperamos contribuir para a elevação da autoestima linguística dos alunos da EJA, visto que, em geral, esses alunos se sentem, do ponto de vista linguístico, incapazes de compreenderem e usarem de maneira eficiente a própria língua, tanto em situações de escrita, quanto de fala.

Sob tal perspectiva, todas as atividades foram concebidas conforme o perfil da turma em que foram aplicadas, a saber: escola de periferia, constituída por uma comunidade pobre, composta por alunos jovens e adultos, que em sua maioria trabalha durante o dia e frequenta a escola no período noturno.

As sequências das etapas possuem uma certa interdependência, o que não quer dizer que não possam ser usadas individualmente. Conforme a necessidade, o docente poderá adaptar à sua realidade e necessidade.

Levando em consideração que há muitos elementos comuns na realidade de uma unidade escolar para outra, esperamos que este material sirva de inspiração a todos aqueles que almejem promover reflexões sobre nossa língua, seu uso e a necessidade de combate ao preconceito linguístico, promovendo um aprendizado significativo de nossa língua e sua multiplicidade.

Este material é para todos aqueles que se inspiram em modelos de aula diferenciados, apartados do tradicionalismo no ensino de língua portuguesa. É dedicado àqueles que querem incentivar e promover o aprimoramento linguístico de seus alunos, desenvolver um grupo coeso e fazer com os alunos se sintam mais seguros em relação ao uso da língua e se sintam capazes de compreendê-la e aprendê-la, tornando-se sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem em que estão inseridos.

APÊNDICE C

GRÁFICOS COMPLEMENTARES DA 1ª E 2ª APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Questão 1: Suponha a seguinte situação: você tem de explicar um conteúdo na escola, valendo a nota do bimestre e o professor lhe dá duas opções: apresentar oralmente ou entregar o trabalho por escrito. Nessa situação, você prefere?

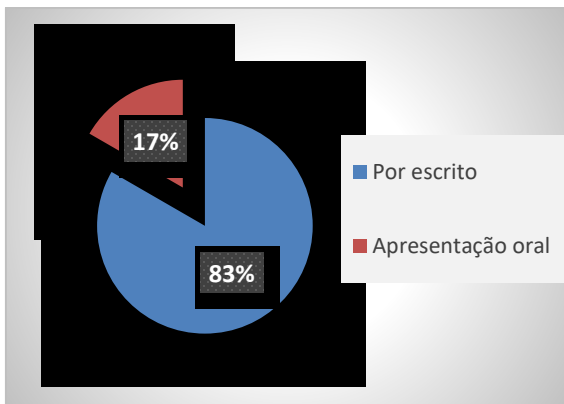


Gráfico 13 - 1ª aplicação da questão 1
Fonte: As autoras (2018).

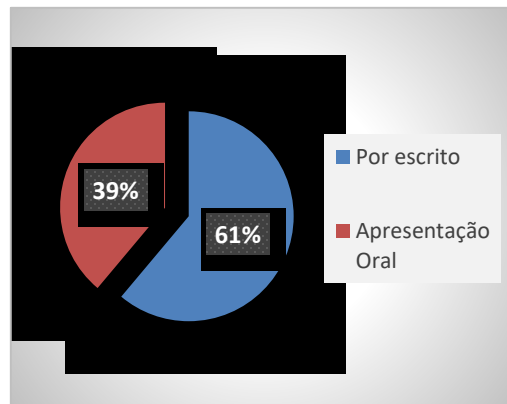


Gráfico 14 - 2ª aplicação da questão 1
Fonte: As autoras (2018).

Questão 3: Para você, qual modalidade de língua é mais fácil?

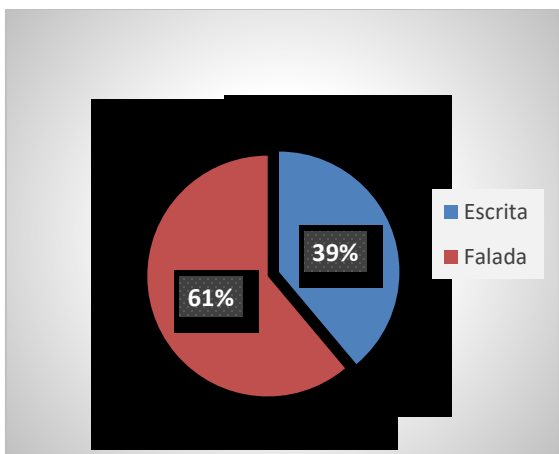


Gráfico 15 - 1ª aplicação da questão 3
Fonte: As autoras (2018).

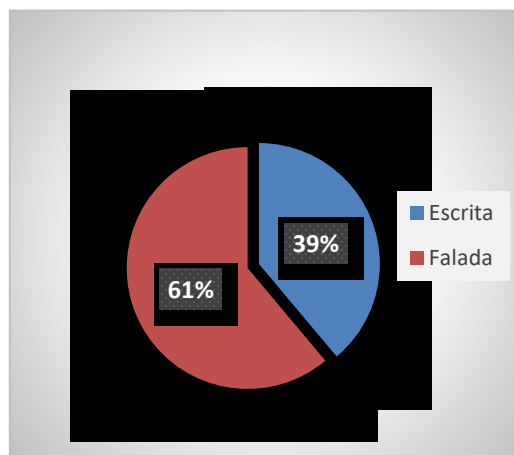


Gráfico 16 - 2ª aplicação da questão 3
Fonte: As autoras (2018).

Questão 5: Veja a tirinha abaixo e responda.

Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa?



Disponível em: <<http://www.cataphora.com.br/2010/02/o-new-portugueis-linguagem-do-aluno-e.html>>
Acesso em: 28 jul. 2018.

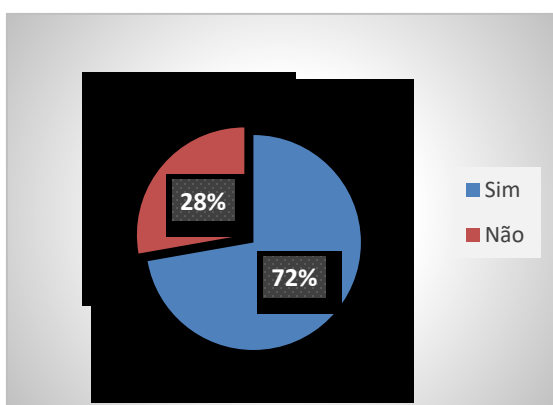


Gráfico 17 - 1ª aplicação da questão 5
Fonte: As autoras (2018).

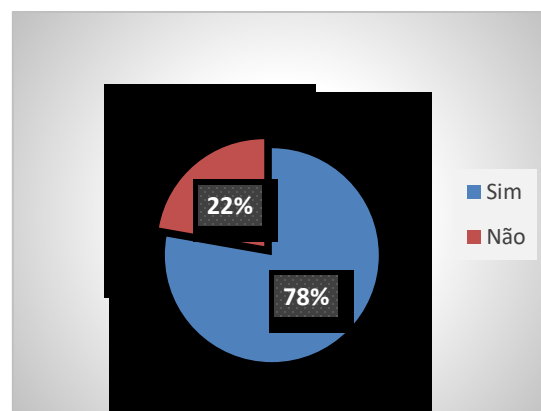


Gráfico 18 - 2ª aplicação da questão 5
Fonte: As autoras (2018).

Questão 6: Se você se deparar com uma pessoa que conversa da seguinte forma:
- **Nossinhora mininu, gostu docê. Passa perd'eu pra te ovi mió.**
Você acredita que se trata de uma pessoa não alfabetizada e por isso fala errado?

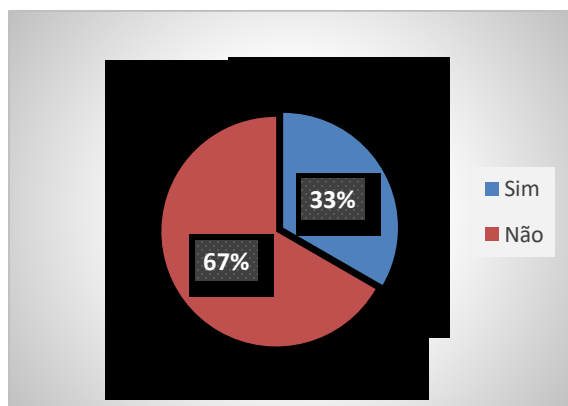


Gráfico 19 - 1ª aplicação da questão 6
Fonte: As autoras (2018).

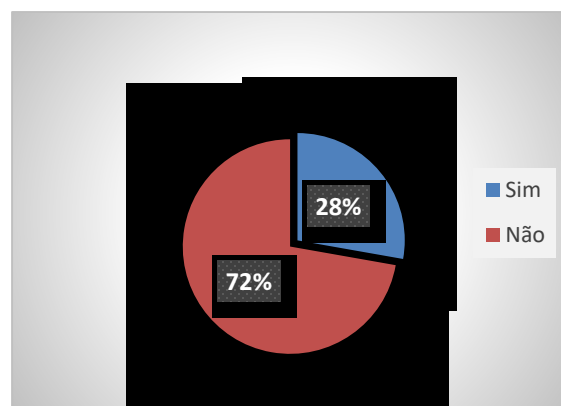


Gráfico 20 - 2ª aplicação da questão 6
Fonte: As autoras (2018).

Questão 7: Você gosta de estudar língua portuguesa?

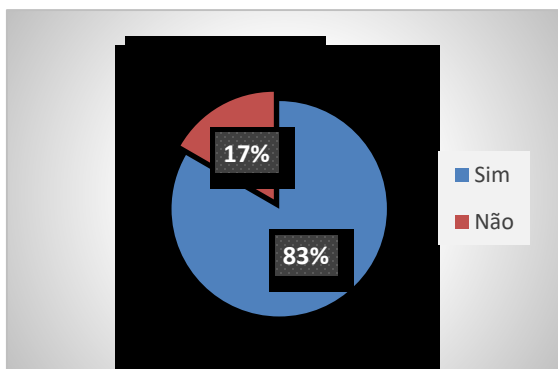


Gráfico 21 - 1ª aplicação da questão 7
Fonte: As autoras (2018).

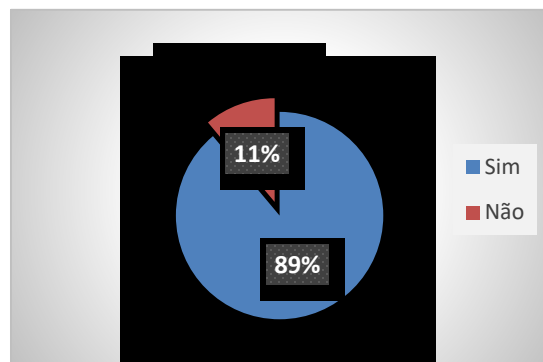


Gráfico 22 - 2ª aplicação da questão 7
Fonte: As autoras (2018).

Questão 8: Para saber escrever bem, basta conhecer as regras de gramática e ortografia?

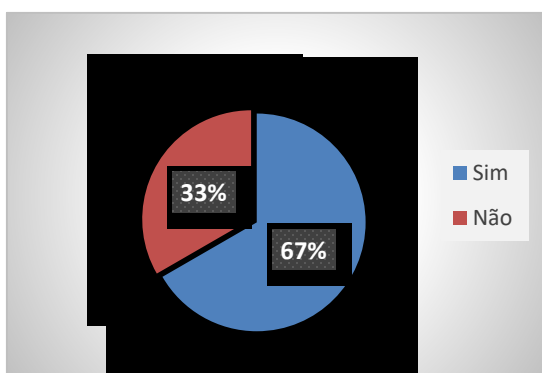


Gráfico 23 - 1ª aplicação da questão 8
Fonte: As autoras (2018).

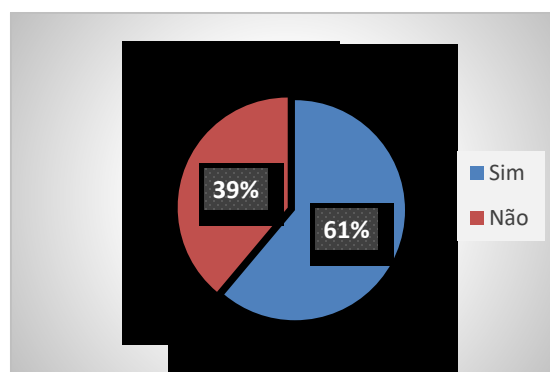


Gráfico 24 - 2ª aplicação da questão 8
Fonte: As autoras (2018).

Questão 9: Você compreende bem a língua utilizada no livro didático de língua portuguesa?

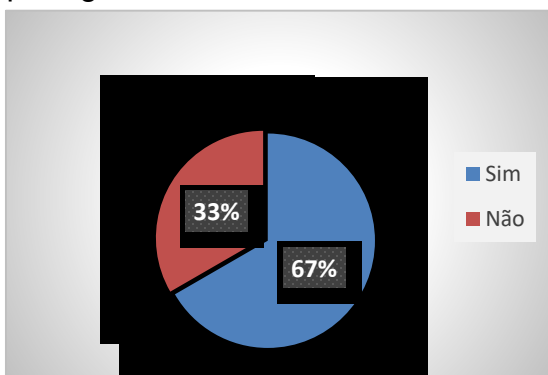


Gráfico 25 - 1ª aplicação da questão 9
Fonte: As autoras (2018).

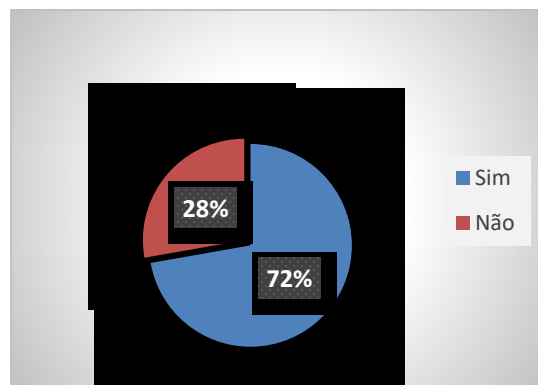


Gráfico 26 - 2ª aplicação da questão 9
Fonte: As autoras (2018).

Questão 10: Há diferença entre a língua que você fala e a língua ensinada nas aulas de língua portuguesa?

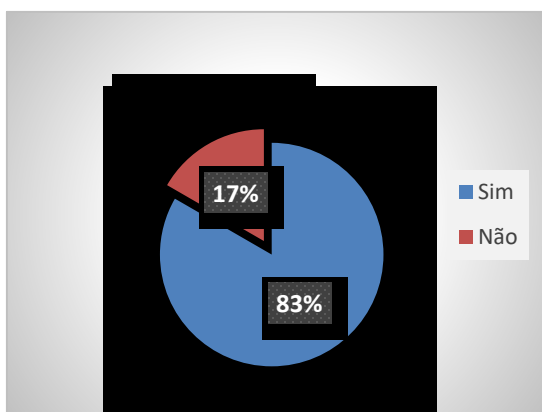


Gráfico 27 - 1ª aplicação da questão 10
Fonte: As autoras (2018).

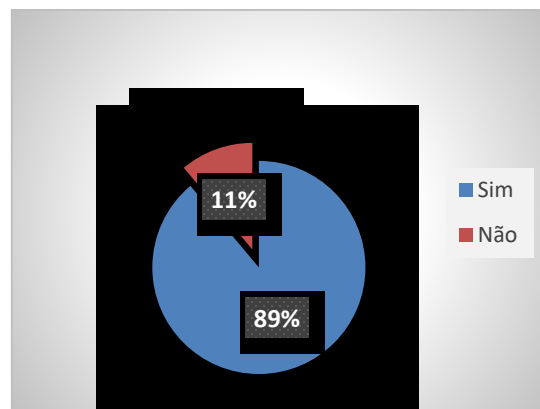


Gráfico 28 - 2ª aplicação da questão 10
Fonte: As autoras (2018).

Questão 11: Você tem orgulho da maneira como fala?

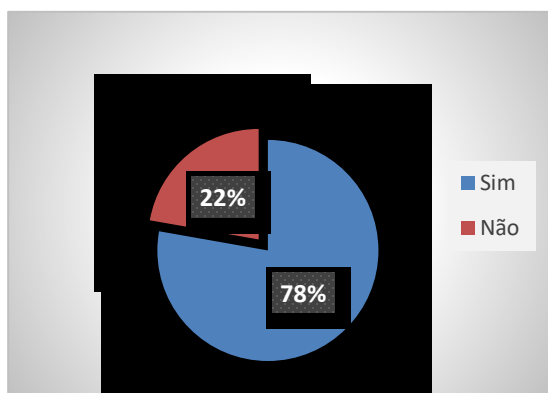


Gráfico 29 - 1ª aplicação da questão 11
Fonte: As autoras (2018).

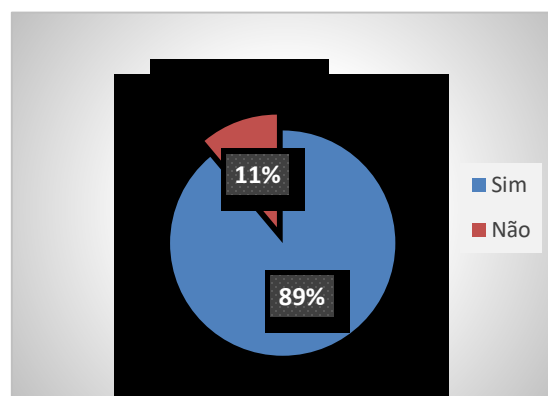


Gráfico 30 - 2ª aplicação da questão 11
Fonte: As autoras (2018).

Questão 13: Você gostaria de mudar o seu jeito de falar?

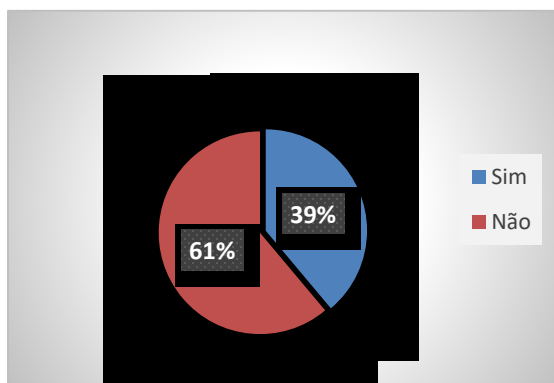


Gráfico 31 - 1ª aplicação da questão 13
Fonte: As autoras (2018).

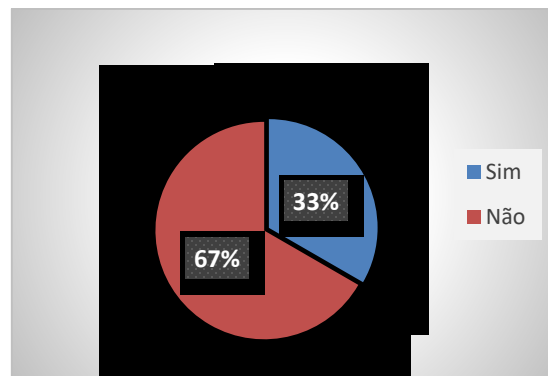


Gráfico 32 - 2ª aplicação da questão 13
Fonte: As autoras (2018).

Questão 15: Em todos os textos que produz, você escreve do mesmo jeito?

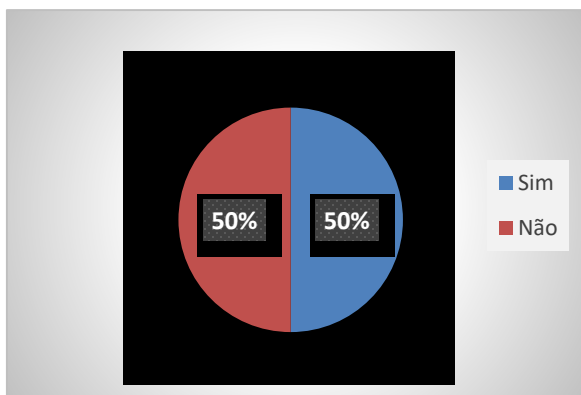


Gráfico 33 - 1ª aplicação da questão 15
Fonte: As autoras (2018).

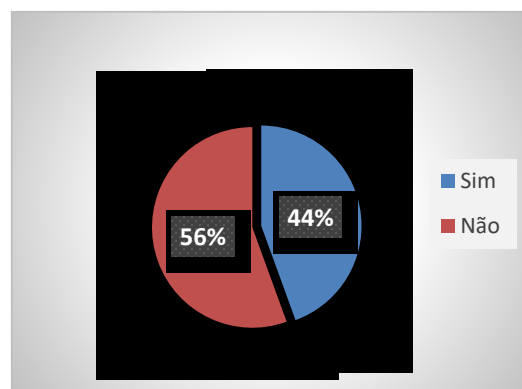


Gráfico 34 - 2ª aplicação da questão 15
Fonte: As autoras (2018).

Questão 17: Pense que seus colegas de sala ouviram a pergunta da questão anterior e começam a rir e fazer gozações. O que você faria nessa situação?

- a) Não compreenderia o motivo das risadas e gozações, ficaria chateado pela atitude da turma diante da fala daquele colega e pediria para os colegas pararem com aquilo.
- b) Não concordaria com a atitude dos colegas, mas não tomaria nenhuma atitude para tentar ajudá-lo.
- c) Iria rir, pois o jeito daquele colega falar é engraçado

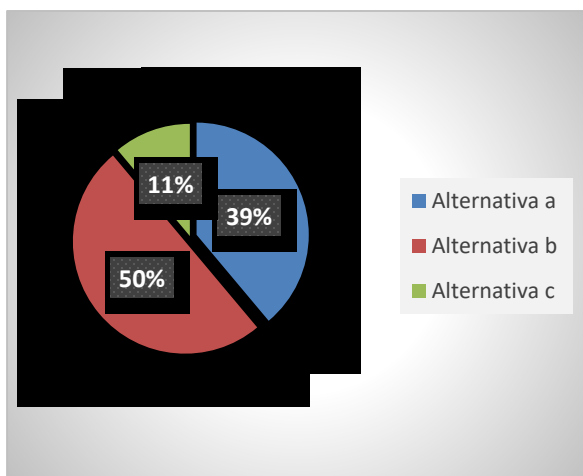


Gráfico 35 - 1ª aplicação da questão 17
Fonte: As autoras (2018).

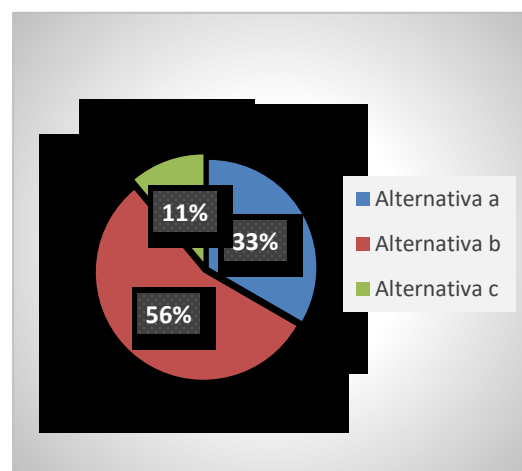


Gráfico 36 - 2ª aplicação da questão 17
Fonte: As autoras (2018).

Questão 18: Considere o mesmo aluno da questão anterior. Você o escolheria para participar de um trabalho em dupla com apresentação oral para a classe?

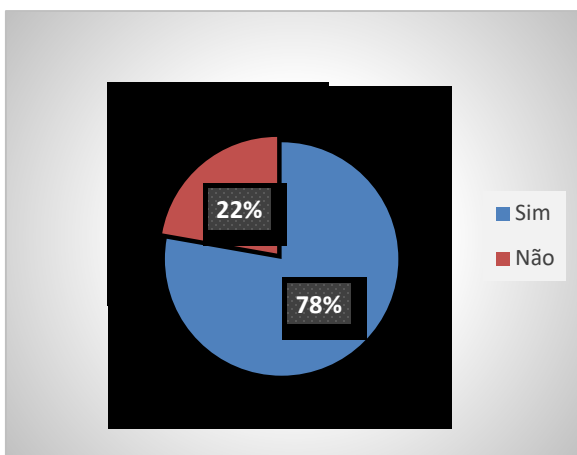


Gráfico 37 - 1ª aplicação da questão 18
Fonte: As autoras (2018).

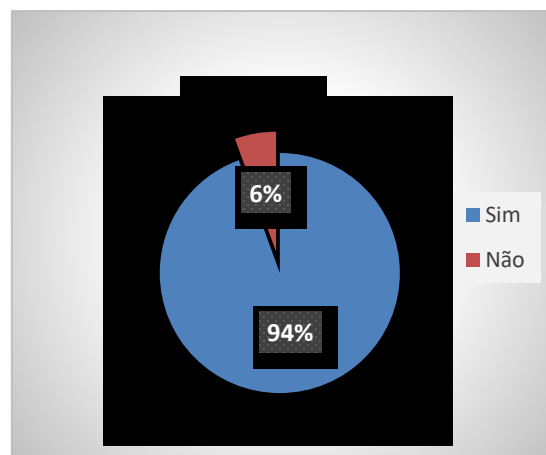


Gráfico 38- 2ª aplicação da questão 18
Fonte: As autoras (2018).

Questão 20: Suponha a seguinte situação:

Você está trabalhando em uma empresa e ficou encarregado de contratar um novo vendedor para planos de hospedagem para turistas da 3ª idade. Aparecem quatro pessoas, todas igualmente capacitadas. Você apresenta a elas um produto interessante e cada uma delas reage dizendo uma frase diferente.

Assinale a frase da pessoa que você contrataria para ser o novo vendedor da empresa:

- a) Puxa cara! Que produto irado!
- b) Eita trem bão, sô!
- c) Legal pra caramba esse negócio aí!
- d) Produto excepcional, muitíssimo interessante!

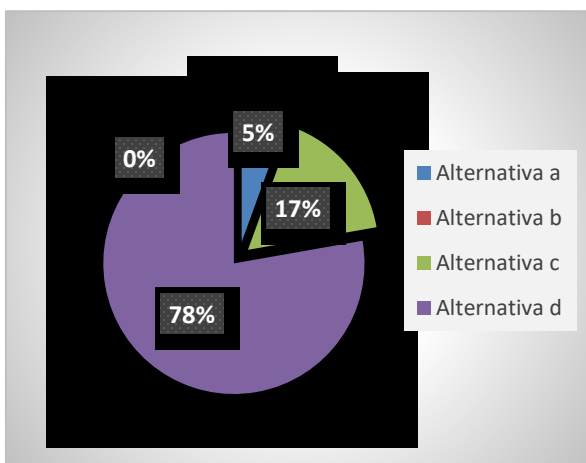


Gráfico 39- 1ª aplicação da questão 20
Fonte: As autoras (2018).

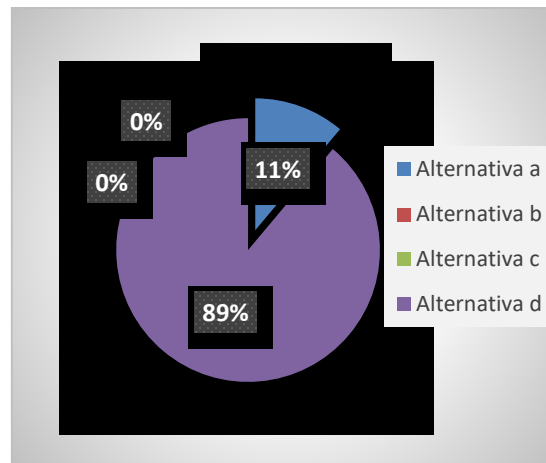


Gráfico 40- 2ª aplicação da questão 20
Fonte: As autoras (2018).

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Trabalhando a “autoestima linguística” na EJA: um trabalho à luz da pedagogia da variação linguística”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Talita de Cássia Marine e Ana Cláudia Oliveira Araújo, ambas da UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando elaborar e aplicar material didático de língua portuguesa destinado a alunos do ensino fundamental da EJA e avaliar se a aplicação do material pode contribuir para a elevação da autoestima linguística dos alunos.

O Termo de Assentimento será obtido pela pesquisadora Ana Cláudia Oliveira Araújo após a explicação do projeto e antes da aplicação das atividades sobre língua portuguesa, em sua escola . Lembramos que você poderá ler, tirar suas dúvidas, levar para casa e devolver em dia posterior, antes do início da pesquisa.

Na sua participação, você irá responder a um questionário para identificarmos como você se vê como falante de língua portuguesa. Depois você participará de algumas atividades sobre língua portuguesa que irão ajudá-lo a desenvolver sua competência no uso da linguagem. Ao final das atividades você irá responder novamente o mesmo questionário para verificarmos se as atividades desenvolvidas melhoraram sua competência comunicativa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em poder ser identificado, mas as pesquisadoras irão assumir total compromisso em manter em absoluto sigilo as informações coletadas. Os benefícios serão compreender a nossa língua como múltipla e a como usá-la de forma mais adequada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também

é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: (Talita de Cássia Marine, telefone (34) 3291 8323, UFU- Avenida João Naves de Ávila, 2121, *campus* Santa Mônica, Bloco 1G, sala 244, Uberlândia/MG. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do (s) pesquisador (es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO B

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Trabalhando a “autoestima linguística” na EJA: um trabalho à luz da pedagogia da variação linguística”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Talita de Cássia Marine e Ana Cláudia Oliveira Araújo, ambas da UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando elaborar e aplicar material didático de língua portuguesa destinado a alunos do ensino fundamental da EJA e avaliar se a aplicação do material pode contribuir para a elevação da autoestima linguística dos alunos.

O Termo de Assentimento será obtido pela pesquisadora Ana Cláudia Oliveira Araújo após a explicação do projeto e antes da aplicação das atividades sobre língua portuguesa, em sua escola. Lembramos que você poderá ler, tirar suas dúvidas, levar para casa e devolver em dia posterior, antes do início da pesquisa.

Na sua participação, você irá responder a um questionário para identificarmos como você se vê como falante de língua portuguesa. Depois você participará de algumas atividades sobre língua portuguesa que irão ajudá-lo a desenvolver sua competência no uso da linguagem. Ao final das atividades você irá responder novamente o mesmo questionário para verificarmos se as atividades desenvolvidas melhoraram sua competência comunicativa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em poder ser identificado, mas as pesquisadoras irão assumir total compromisso em manter em absoluto sigilo as informações coletadas. Os benefícios serão compreender a nossa língua como múltipla e a como usá-la de forma mais adequada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também

é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo a pesquisadora responsável devolver-lhe o Termo de Assentimento assinado por você. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com (Talita de Cássia Marine, telefone (34) 3291 8323, UFU- Avenida João Naves de Ávila, 2121, *campus* Santa Mônica, Bloco 1G, sala 244, Uberlândia/MG, 38408-100. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo (a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele (a) participe da pesquisa intitulada “Trabalhando a “autoestima linguística” na EJA: um trabalho à luz da pedagogia da variação linguística”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Talita de Cássia Marine e Ana Cláudia Oliveira Araújo, ambas da UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando elaborar e aplicar material didático de língua portuguesa destinado a alunos do ensino fundamental da EJA e avaliar se a aplicação do material pode contribuir para a elevação da autoestima linguística dos alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Ana Cláudia Oliveira Araújo após a explicação do projeto e antes da aplicação das atividades sobre língua portuguesa, em sua escola. Lembramos que você poderá ler, tirar suas dúvidas, levar para casa e devolver em dia posterior, antes do início da pesquisa.

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) irá responder a um questionário para identificarmos como ele(a) se vê como falante de língua portuguesa. Depois ele(a) irá participar de algumas atividades sobre língua portuguesa que irão ajudá-lo a desenvolver sua competência no uso da linguagem. Ao final das atividades ele(a) irá responder novamente o mesmo questionário para verificarmos se as atividades desenvolvidas melhoraram a competência comunicativa dele(a)

Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em poder ser identificado, mas as pesquisadoras irão assumir total compromisso em manter em absoluto sigilo as informações coletadas. Os benefícios serão compreender a nossa língua como múltipla e a como usá-la de forma mais adequada

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: (Talita de Cássia Marine, telefone (34) 3291 8323, UFU- Avenida João Naves de Ávila, 2121, *campus* Santa Mônica, Bloco 1G, sala 244, Uberlândia-MG, 38408-100. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor
_____ consinto na sua participação na
pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa