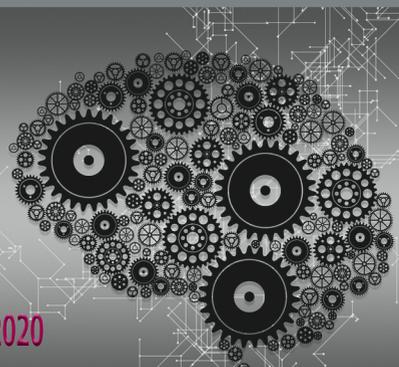


Roberta Pires de Oliveira
Sandra Quarezemin
(Orgs.)



Artefatos em Gramática: Ideias para aulas de Língua



Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua

Organização

Roberta Pires de Oliveira
Sandra Quarezemin

Comissão Editorial

Roberta Pires de Oliveira
Sandra Quarezemin
Rafaela Miliorini Alves de Brito
Giuseppe Freitas da Cunha Varaschin

Revisão

Diego Rodrigues Lopes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Ane Girondi

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

A786

Artefatos em gramática [recurso eletrônico] : ideias para aulas de
língua / Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemin,
organizadoras. – Dados eletrônicos. – Florianópolis :
DLLV/CCE/UFSC, 2020.
186 p. : il., gráf., tab.

ISBN 978-65-87206-02-8.
E-book (PDF).

1. Linguística. 2. Ensino – Gramática. 3. Escolas. I. Oliveira,
Roberta Pires de. II. Quarezemin, Sandra.

CDU 801.5

Elaborada pela bibliotecária Suélen Andrade – CRB-14/1666

Roberta Pires de Oliveira
Sandra Quarezemin
(Orgs.)

Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua

SUMÁRIO

Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua _____ 7

Roberta Pires de Oliveira | Sandra Quarezemin

**O método científico e a Olimpíada de Linguística na escola:
reflexões e possibilidades para as aulas de gramática _____ 15**

Gabriel Walter Fuchsberger | IsabellaFlud

Decifrando: práticas linguísticas em sala de aula _____ 49

Gabriele Damin de Souza | Marilete Severo

Nathalia Costa Frederico Maziero | Nicole Martins

**Dicionário de conexões de palavras na escola: uma tarefa visual
com base no léxico mental _____ 67**

Cristiane Martins de Paula Luz | Rafael Zaccaron

**Construindo dicionários de onomatopéias com o auxílio do
lúdico e de novas tecnologias _____ 91**

Beatriz Martins Rachadel | Damaris Matias Silveira | Diego Rodrigues Lopes

**Variedades de expressões idiomáticas e gírias das regiões
brasileiras onde os alunos da turma nasceram _____ 111**

Heliene Carvalho Arantes | Renata Simon

Pausa para respirar: o papel da pontuação na leitura _____ 131

Karina Zendron da Cunha | Martha Machado Porto

**Construindo gramáticas: uma breve reflexão sobre o estudo do
sufixo *-inho* na escola** _____ **165**

Camila Caroline Rezende | Livia de Mello Reis | Rosana da S. Sauner Clesar

Biografias _____ **181**

ARTEFATOS EM GRAMÁTICA: IDEIAS PARA AULAS DE LÍNGUA

Roberta Pires de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC
Universidade Federal do Paraná | UFPR | CNPq

Sandra Quarezemin

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC | CNPq

Esta coletânea apresenta alguns artefatos expostos ao público na Feira de Linguística, no dia 23 de fevereiro de 2019, atividade com a qual encerramos a extensão “O saber científico no espaço escolar: construção de gramática e olimpíada de Linguística”, supervisionada pelas professoras Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin, com o suporte acadêmico dos bolsistas Gabriel Fuchsberger (UFSC/PIBIC), Isabella Flud (UFSC/PIBIC) e Lívia de Mello Reis (UFSC/PPGL). Este evento aconteceu de 18 a 23 de fevereiro de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como parte das atividades de Extensão realizadas por essa nobre instituição. As fotos da Feira de Linguística podem ser acessadas na página do Núcleo de Estudos Gramaticais, NEG (<https://neg-ufsc.org/>). Uma das nossas linhas de pesquisa é a gramática nas aulas de língua nas mais diferentes condições da educação nacional. A reflexão sobre a língua, a sua língua e as línguas

na escola é, como afirma Pires de Oliveira (2016, 2018), estratégica na educação brasileira. O pulo do gato, para usar uma expressão popular, para talvez conseguirmos alavancar os nossos tristes índices em leitura, matemática, ciência e resolução de problemas.

O objetivo da extensão era desenvolver novas maneiras de ensinar língua e gramática na escola do Brasil do século XXI, avançando a linha mestre em Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) de que construção de gramáticas é uma heurística eficaz para não apenas os alunos entenderem como funciona uma língua e como se constrói uma teoria científica, mas, principalmente, como uma maneira de conscientização sobre fenômenos gramaticais. Isso tem efeito positivo na leitura, na compreensão do mundo natural e na cidadania. Os professores, que participaram do curso, tiveram como tarefa construir um *artefato* em gramática. Artefatos, na arqueologia, são objetos produzidos pelo homem. O desafio é construir objetos gramaticais que permitam entender as línguas naturais, incluindo programas que repliquem o comportamento linguístico. Robôs que entendem a nossa fala, que conversam. Esses artefatos foram apresentados na Feira Linguística.

As línguas são fascinantes. Com elas, contamos histórias, construímos civilizações. Estudar as línguas naturais, no mundo de hoje, é transcender a divisão clássica entre as áreas do conhecimento humano. A linguística é uma ciência radicalmente interdisciplinar. As línguas são um objeto lógico-matemático, assim como a gravidade ou o sistema circulatório sanguíneo, que se manifestam na nossa mente/cérebro. Têm propriedades que caracterizam a espécie humana. Outros sistemas de comunicação, encontrados em outras espécies, parentes próximos como os primatas, ou não como as abelhas, não são claramente recursivos e sua estrutura é combinatória é simples. As línguas humanas são parte da nossa biologia, do nosso corpo. Sabemos que há uma Gramática Universal (Chomsky, 1955) e que o sistema é no fundo

muito simples. Também sabemos que há variação. As línguas combinam os elementos em ordens diferentes, mas não em qualquer ordem. A variação não é aleatória. O estudo das línguas permite verificarmos quais os princípios que regem essa capacidade da nossa espécie. As línguas surgiram no humano há mais ou menos 100 mil anos. É pouco, em tempo biológico, mas com elas construímos a ciência, a tecnologia, a destruição em massa e as ideologias.

Embora já seja conhecimento científico consagrado, o senso comum e a escola ainda se mantêm arraigados a ideologias que naturalizam a falsa crença de que alguém que diz *os menino saiu* é menos “letrado”, menos capaz, do que aquele que mantém a concordância redundante como em *os meninos saíram*. Não há língua melhores. Há variação e estruturas de poder. Não há um português único. Contamos com gramáticas linguísticas do português brasileiro (Castilho, 2010; Perini, 2010), do português europeu (Mira Mateus *et al.*, 2003; Raposo *et al.*, 2013) e de muitas línguas, mas a escola insiste em manter a gramática normativa, reproduzindo a ideologia que exclui certas falas (Faraco, 2017), além de ser uma descrição pré-científica das línguas humanas.

Crianças falam uma língua com menos de 3 anos de idade. A criança que mora em lugares em que há mais de uma língua, aprende essas línguas todas ao redor dela. Ninguém precisa ensinar uma criança a falar, em nenhuma língua. Mas, talvez, essa criança que fale duas línguas, fala melhor uma delas, sendo a outra uma língua de herança, como ocorre com os brasileiros que moram em outros países. E, quando essa criança vai para a escola, vai aprender outra língua. Aprender a valorizar a sua língua, a sua cultura, o seu ser no mundo e aprender outras línguas. O inglês, por exemplo, porque é língua franca. Mas por que não oferecer outras línguas? Por que não oferecer aulas de guarani?

Refletir sobre as línguas permite aprendermos sobre raciocínios que não podemos cancelar e outros com os quais raciocinamos, mas

que podemos cancelar. Permite construirmos hipóteses e testar apenas utilizando o nosso conhecimento implícito. Tendo esse fundo, o desafio foi criar um artefato em gramática para ser que compartilhado, exposto, vivenciado na Feira de Linguística. Os capítulos que se seguem são relatos dessa experiência e ideias para aulas de língua.

Em “O método científico e a Olimpíada de Linguística na escola: reflexões e possibilidades para as aulas de gramática.” Gabriel Walter FUCHSBERGER e Isabella FLUD abrem a coletânea com uma revisão teórica e uma discussão do que fundamenta o conhecimento sobre o ensino de gramática na educação básica e apresentam a Olimpíada de Linguística no Brasil, uma ideia genial! O capítulo propõe que elaborar olimpíadas de Linguística é uma maneira de os alunos trabalharem efetivamente com questões sobre as línguas naturais e que pode mobilizar toda a comunidade da escola. São atividades que permitem apresentar o método científico discutindo línguas.

Um jogo de decifração de um código secreto é enfrentar o problema que Alain Turing se colocou quando, com sua equipe e sua máquina gigante, que ocupava um barracão, quebrou o código nazista, durante a 2 Guerra Mundial, e inventou o computador. Durante esse terrível momento da história humana, a língua dos Navahos foi o código secreto mais eficiente. Em “Decifrando: práticas linguísticas em sala de aula”, Gabriele SOUZA, Marilete SEVERO, Nicole MARTINS e Nathalia MAZIERO apresentam o jogo que construíram para a Feira. Essa é uma atividade que pode envolver alunos de diferentes idades e motivações.

“Dicionário de Conexões de Palavras na Escola: Uma Tarefa Visual com base no Léxico Mental” apresenta a atividade de construir um mapa mental a partir de um item lexical. Cristiane LUZ e Rafael ZACCARON discutem como é o léxico na nossa mente/cérebro, como as palavras se organizam, a partir da elaboração desse mapa. Há inú-

meras possibilidades de explorarmos essa atividade. No nosso mapa mental, *casa* rima com *casa* e *quem casa quer casa*; mas em inglês, não. *Home* e *to marry* não se aproximam, não são acionados conjuntamente. O mapa do inglês certamente não é o mesmo mapa do português.

Diego LOPES, Beatriz RACHADEL e Damaris SILVEIRA apresentam um dicionário de onomatopeias em “Construindo dicionários de onomatopeias com o auxílio do lúdico e de novas tecnologias”. É uma proposta para desenvolver com alunos do sexto e do nono ano do ensino fundamental. A proposta é muito interessante e frutífera. Os alunos, ao construírem esses dicionários, se colocam a questão da relação entre os sons e a representação gráfica dos sons. No projeto, alunos do sexto e do nono ano produzem dicionários e o *site* é elaborado pelos alunos do nono ano. Experimente o dicionário *online*! Os autores adotaram como metodologia a realização de entrevistas, pesquisas e a intuição de falantes nativos do Português Brasileiro (PB) dos alunos e da comunidade em que estão inseridos.

Em “Variedades de expressões idiomáticas e gírias das regiões brasileiras onde os alunos da turma nasceram”, Heliene CARVALHO ARANTES e Renata SIMON buscam conscientizar os alunos sobre a variedade do português brasileiro. A partir da identificação da variação linguística em sala de aula, o aluno passa a perceber marcas identitárias no seu grupo e a riqueza cultural que expressam através da elaboração de mapas geográficos de diferenças, entre outros. Defendem que apresentar a diversidade linguística é crucial para evitar o preconceito linguístico entre os alunos, familiares, qualquer grupo social e, às vezes, entre professor e aluno.

Karina ZENDRON DA CUNHA e Martha PORTO, em “Pausa para respirar: o papel da pontuação na leitura”, contam como foi a criação e testagem de uma sequência de aulas interdisciplinares voltadas à ciência da linguagem na Educação Básica. A proposta tem como ob-

jetivo familiarizar o estudante de nono ano com a pesquisa científica ao refletir sobre as possíveis relações entre pausa e pontuação. O trabalho vai desde a criação de hipóteses pelos estudantes até o desenvolvimento de um experimento de produção de fala (leitura) com análise dos dados e posterior escrita de um texto de divulgação científica. As autoras apresentam os resultados de um experimento piloto realizado durante a extensão em que testaram a proposta.

A coletânea fecha com uma proposta de estudo sobre o sufixo -inho. Em “Construindo gramáticas: uma breve reflexão sobre o estudo do sufixo -inho na escola”, Camila Caroline REZENDE, Camila Caroline, Lívia de Mello REIS e Rosana da Silva Sauner CLESAR refletem sobre o estudo do processo morfológico de derivação, mais precisamente o de sufixação, realizado pelo sufixo *-inho*, altamente produtivo no PB. A proposta é construir uma gramática desse item lexical levantando a sua distribuição sintática e sua carga de significado. As autoras observam que o falante, ao utilizar essa forma, pode expressar afetividade, pejoração e eufemismo. Tais valorações raramente são tratadas em sala de aula. Dessa forma, apresentam um modelo de gramática que pode ser construído com os alunos, com a finalidade de expandir o debate do uso do sufixo para além do convencional tratado no ensino básico.

Essas são ideias que podem ser desenvolvidas com os alunos e que geram um artefato que no final do ano pode ser exposto, vivenciado e discutido na comunidade. Que essa seja uma chama de esperança!

Referências

CASTILHO, Ataliba. *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CHOMSKY, Noan. *The Logical Structure of Linguistic Theory*. MIT Library, 1955.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática & Escola, uma entrevista com Carlos Faraco. In: Coelho, Izete Lehmkuhl; Monguilhott, Isabel e Pires de Oliveira, Roberta. *Working Papers em Linguística*, 18(2): 16-24, Florianópolis, ago./dez., 2017.

MIRA MATEUS, Maria Helena; et al. *Gramática da língua portuguesa*. Editorial Caminho, 2003.

PERINI, Mario. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. *Linguística: um laboratório a céu aberto*. Reflexões sobre o ensino. In: Simone Guesser. (Org.). *Linguística: Pesquisa e Ensino*. 1ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016, v. 01, p. 155-172.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; SOUZA, Sweder; LIMA, Lorena . Gramática, Escola e perspectivas do ensino de gramática da Língua Portuguesa na contemporaneidade. *Entrelinhas*, v.12, p. 258-269, 2018.

RAPOSO, Eduardo; et al. (Orgs). *Gramática do português*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

O MÉTODO CIENTÍFICO E A OLIMPÍADA DE LINGUÍSTICA NA ESCOLA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA AS AULAS DE GRAMÁTICA

Gabriel Walter Fuchsberger

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Isabella Flud

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Resumo: Este capítulo tem como objetivo fazer uma explanação sobre o método científico e a Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL) no contexto escolar. Para a contextualização dessa proposta, trazemos dados sobre as línguas naturais, a situação linguística do Brasil, uma breve discussão sobre a educação científica no país e sobre o ensino de gramática. Em consonância com outros autores brasileiros e estrangeiros, advogaremos em favor de que uma visão científica das línguas naturais na Educação Básica possa conduzir a uma melhora não só no ensino de Português, mas também refletir-se em outras disciplinas escolares, como Matemática e Ciências.

Palavras-chave: Linguística. Escola. Olimpíada Brasileira de Linguística. Educação Básica.

Introdução

A situação da educação científica no Brasil é ruínosa. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO, seus problemas são complexos e uma solução é difícil em curto prazo. É preocupação da UNESCO o fortalecimento do ensino científico nas escolas de ensino fundamental e médio. Além disso, os documentos oficiais da Organização dizem que a educação científica deve ser instrumento para a promoção de inclusão social, algo em que o Brasil ainda se encontra engatinhando. No Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o PISA, o Brasil está constantemente ocupando os últimos lugares, seja em ciências, em leitura ou em matemática. Em outros rankings educacionais, como o da própria UNESCO e o dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a OCDE, o Brasil também figura nas últimas posições.

Enquanto membros de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, consideramos que podemos ter um papel decisivo na mudança desse cenário. É com este espírito que escrevemos este capítulo e advogamos em favor da difusão da Olimpíada de Linguística (OBL) nas escolas como uma fonte profícua de aprendizagem para o trabalho com os alunos em sala de aula. Acreditamos que os seus efeitos possam ir além das aulas de Português, manifestando-se também positivamente no ensino de Matemática e de Ciências. Além disso, o olhar para as línguas proposto neste capítulo vai ao encontro, também, da desmistificação de diversos preconceitos linguísticos cujas reverberações podem ser trabalhadas nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Tentaremos mostrar como é possível um olhar criativo para o trabalho com gramática em sala de aula. Este olhar requer uma compreensão maior do que a que se observa no senso comum e muitas

vezes é consagrada pela própria escola. Para tal, trazemos alguns dados que podem ser interessantes para se pensar em língua.

As informações que reunimos aqui são extremamente curiosas, mobilizam pesquisadores de diversas áreas, mas não costumam ter lugar na escola, lugar onde, infelizmente, vários fatos sobre as línguas naturais não são temas de discussão. A Linguística moderna é uma ciência relativamente nova (data dos escritos de 1916 de Ferdinand de Saussure, juntamente com Boas (1911), Bloomfield (1914; 1933), e Sapir (1921), etc.), entretanto, algum progresso já foi feito, e já sabemos muito mais do que sabíamos anteriormente. Por exemplo, de acordo com Nóbrega e Miyagawa (2015), estima-se que a língua, no ser humano, tal como a conhecemos, tenha se desenvolvido há mais ou menos de 80 a 150 mil anos. A invenção da escrita, contudo, segundo Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), data de mais ou menos 6 mil anos. O portal *Ethnologue* registra mais de 7.000 línguas faladas no mundo, das quais pouco mais de 3500 não constam com uma escrita. Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, há pelos menos 274 línguas indígenas sendo faladas. Além dessas, ainda temos as línguas de imigração, as línguas de herança, as línguas de contato e a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais (LIBRAS), as duas línguas oficiais do Brasil.

Apesar dessa riqueza de informações sobre as línguas de que já dispomos, são ínfimos os seus reflexos no ideário social sobre língua em nossa sociedade. Infelizmente, ao contrário do que esperaríamos, a escola cumpre um papel decisivo na manutenção de um ideal não científico e dogmático sobre as línguas, o qual acreditamos ser nossa missão combater. O que prevalece na sala de aula no que tange à gramática, majoritariamente, é um trabalho permeado por uma visão prescritivista e muito reduzida sobre língua. De início, percebe-se que a confusão que é feita já com os conceitos de *língua*, *gramática* e *nor-*

ma, mesmo por parte de professores de Português, constitui um grande empecilho no avanço das discussões sobre gramática em sala de aula.

Ainda no que diz respeito à escola, além da superação da visão prescritivista de língua, o que envolve abrir-se para uma compreensão mais próxima da linguística e do que dizem os seus pesquisadores, defendemos a incorporação do método científico às aulas de gramática. A visão científica das línguas naturais foi a força motriz do curso de onde nasceu este livro. Defendemos que se possa ter também o mesmo olhar para a gramática que se tem das demais ciências naturais. Ao longo deste capítulo, pretendemos mostrar algumas propostas recentes da incorporação dessa visão de língua às aulas de Língua Portuguesa, além da própria OBL, que vai ao encontro desse olhar científico para as línguas naturais.

Ressaltamos que não temos como pretensão a tomada do que se encontra aqui como uma solução unívoca para os múltiplos problemas que enxergamos na educação, e nem acreditamos nisso. Cremos, no entanto, que o simples fato de refletirmos sobre as possibilidades do que o que está aqui também ter lugar na sala de aula pode ser agregador às aulas de língua e a uma visão interdisciplinar do conhecimento curricular como um todo. Portanto, vemos a entrada do método científico e da OBL nas aulas de Língua Portuguesa como uma ingrediente, e não como proposta absoluta, haja vista que a disciplina deve dar conta de outros fenômenos que envolvem linguagem indubitavelmente necessários à formação cultural e científica dos alunos.

1 O ensino de gramática

O ensino de gramática no Brasil é alvo de mudanças que não têm a ver somente com o objeto de ensino em si, mas também de disputas ideológicas em um contexto educacional mais amplo. Faraco (2008)

nos mostra que, durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), houve uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, que deixava de ter como objetivo uma formação humanista e passava a dar lugar a uma formação prático-mercadológica. Não à toa, o nome de *Língua Portuguesa* foi substituído por *Comunicação e Expressão*. A escola, neste contexto, deveria ser lugar de aquisição de um conhecimento técnico, e não de uma base intelectual sólida. Assim, livros deram lugar a manuais, e qualquer possibilidade de reflexão sobre as estruturas da língua era deixada de lado em nome do que realmente importava à época: os conhecimentos linguísticos básicos necessários para um trabalhador se inserir no mercado de trabalho.

Mesmo no período anterior e posterior às mudanças educacionais provocadas pela ditadura, a gramática nunca teve uma delimitação satisfatória. Ou ela era tomada *per se* e descontextualizada, sendo sinônimo de ensino da norma-padrão sob uma ótica prescritivista e tradicionalista, ou o seu ensino era subordinado às práticas de leitura e de produção texto, com atividades que se limitavam à identificação e à nomenclatura de estruturas linguísticas, de maneira engessada. Até hoje, por meio de consulta a livros didáticos e a gramáticas pedagógicas, por mais que vejamos um pequeno avanço em relação à compreensão de *língua*, a postura é mais ou menos a mesma. Apesar de fenômenos como a variação linguística estarem presentes nas páginas iniciais de gramáticas e terem unidades dedicadas a si em livros didáticos, o que se vê, majoritariamente, no restante do trabalho com gramática, é a permanência de uma visão purista, fundamentada na dicotomia do *certo e errado*.

A noção purista de língua, presente em diversos materiais didáticos e até mesmo, ainda que inconscientemente, em discursos de professores, tem raízes históricas e faz parte de um projeto político que, de acordo com Faraco (2008), vê a diversidade como ameaçadora, não só

na língua, como em suas quaisquer outras manifestações. Entretanto, negar a heterogeneidade constitutiva de qualquer língua vai contra sua própria natureza. Nenhuma língua é estanque - elas não só mudam conforme o tempo, mas variam num mesmo intervalo de tempo - o que não significa, ao mesmo tempo, que não exista uma uniformidade suficiente entre as variações para permitir a nós, falantes do português brasileiros, nos entendermos.

O que falta na escola é uma perspectiva que mostre a língua como uma propriedade intrínseca ao ser humano, componente genético da espécie, enfim, um fenômeno natural, que varia e não se conforma a uma visão homogeneizante. Desta forma, não faz sentido falar-se em *erro*. Parte-se de um ponto de vista científico, que visa à descrição e à explicação dessas variações linguísticas e das diferentes línguas naturais, entendendo-as todas como legítimas. A partir daí, conseguimos questionar o que é mito e o que é fato em relação às línguas, o porquê de existir um padrão socialmente valorado como positivo, por que é dever da escola ensinar a norma culta, enfim, conseguimos ter uma discussão séria e realista sobre as línguas e sobre o sentido das aulas de Língua Portuguesa, no que tange ao trabalho com gramática, na escola.

É preciso que se tenha a consciência de que não se vai para a escola para se aprender a língua materna, haja vista que já se chega à sala de aula tendo um domínio gigantesco dela (ainda que inconsciente), por ser uma propriedade inata dos seres humanos e adquirida naturalmente muito cedo; os objetivos são outros, e isso deve ser claro.

Para Perini (1997), existe um sentimento de frustração, inutilidade e, finalmente, ódio, experienciado por muitos estudantes no estudo de gramática, o que se deve a três pontos: (i) os objetivos do seu estudo, que estão mal colocados, (ii) a metodologia adotada, que é inadequada, e (iii) o fato de a própria matéria carecer de uma organização lógica. Em relação ao objetivo de seu estudo, Perini (1997; 2016), defende

que ele não deve ter, a princípio, outros fins que não o seu estudo por ser um fenômeno natural, assim como o estudo dos fenômenos físicos, químicos e biológicos. Entretanto, além de acreditarmos no seu ensino por ser um fenômeno natural, também deve ser levada em consideração a sua importância social, haja vista que o domínio da gramática da norma culta possui prestígio em nossa sociedade e configura uma possibilidade de acesso a diversas esferas sociais.

A gramática deve fazer parte da formação científica do aluno. Ela oferece uma visão da estrutura e do funcionamento da língua. É por meio dessa estrutura e graças a este funcionamento que temos um sistema propício para a comunicação humana e a existência da sociedade moderna em toda a sua complexidade (PERINI, 2016). Através do surgimento das línguas naturais na evolução da nossa espécie é que foi possível o desenvolvimento de um raciocínio simbólico e o pensamento abstrato que nos permitiu uma enorme vantagem evolutiva frente aos demais animais. A acumulação de conhecimentos, a transmissão da cultura e a organização social humana tais quais elas se dão hoje são fruto da nossa capacidade para a aquisição de uma linguagem altamente complexa e funcional.

Ainda, com a adoção de uma postura científica no ensino de gramática, proporcionamos ao aluno não mais uma lista de saberes esquematizados, mas oportunizamos a ele um caminho para chegar às suas respostas, pois a ciência em si não é o corpo de conhecimentos e resultados, mas sim o método para a sua obtenção (PERINI, 2016).

Estimula-se, dessa maneira, o questionamento, em detrimento da aceitação de valores dogmáticos e que carecem de uma explicação consistente. É a partir de um método que parta daquilo que o aluno possa questionar, enxergar uma linha de raciocínio e ser capaz de uma autonomia na análise, juntamente com o professor, que acreditamos que se deve partir. É da curiosidade do aluno e da sua sensação de

participação efetiva nas aulas que buscamos trazê-lo para o universo do conhecimento científico. O que constatamos nas aulas de gramática é justamente o oposto: o aluno é visto como alheio ao processo de aprendizagem. Não se expõe que, ainda que ele tenha que aprender uma norma culta, pode-se tomar o seu conhecimento como ponto de partida, e mostrar que a sua intuição é valiosa até mesmo para aprender uma norma que, de início, possa lhe parecer tão estranha.

Conforme Pilati (2016), o ensino de gramática tem muito o que ganhar se incorporar, de maneira coerente, diferentes recortes da ciência linguística. Esse recorte, contudo, deve ser claro, a fim de que deixemos bem elucidada a ótica sob a qual estamos analisando determinado fenômeno linguístico. A autora chama a atenção para o caráter multifacetado das línguas. Infelizmente, de acordo com ela, essa pluralidade não tem ganhado o devido espaço em sala de aula. Os PCNs (1995), por exemplo, excluem uma visão naturalista de língua e fazem com que aspectos evolutivos, neurocientíficos, computacionais, físicos, etc. das línguas naturais não sejam trazidos para a escola. Dessa maneira, na escola, acabam-se deixando de lado diversas discussões sobre as línguas com amplo embasamento científico, em favor de uma abordagem importante, aquela que dá atenção aos aspectos sociais e comunicativos da língua, porém que não deveria ser esgotada em si mesma. É claro que as línguas cumprem um papel decisivo para a comunicação: são elas que a permitem. É claro, também, que às línguas são atribuídas conotações ideológicas, sociais, políticas. É de suma importância que esses aspectos sejam trabalhados num lugar como a escola. Entretanto, as línguas têm propriedades ainda mais abstratas, e podemos nos beneficiar delas, também, se adotarmos um olhar adequado para elas em sala de aula. Ao nos abrirmos para uma visão mais ampla do trabalho com a língua na escola, além de promovermos uma aproximação dos alunos às descobertas científicas e ao próprio fazer científico, buscamos

promover a interdisciplinaridade, o combate ao preconceito linguístico, a valorização do modo de falar (sua língua) que cada aluno traz de casa, a facilitação da compreensão dos mecanismos que regem a própria língua e o aprendizado de línguas estrangeiras (PILATI, 2016).

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) deram uma contribuição importante na direção de uma abordagem científica da gramática em sala de aula. As autoras propõem que se construam gramáticas ou fragmentos de gramática em sala de aula da língua vernacular do aluno junto a ele. O material principal para tal vem do próprio aluno: a sua intuição linguística, a qual todos os falantes têm em relação à sua língua materna. Por meio dela, conseguimos construir modelos científicos que nos permitem enxergar mais de perto a língua do dia a dia, em sua fantástica complexidade e sistematicidade. Dessa maneira, pontuam as autoras, trazemos para a aula fragmentos reais de língua, e devemos sempre estar abertos para novos achados. O aluno assume um papel ativo nessa abordagem, ao comportar-se como um cientista: parte da observação da sua própria língua (o que pode avançar para outras línguas, incluindo as variações inerentes à sua) e busca explicar o seu funcionamento. Ao tomarmos uma atitude científica frente às línguas, trabalhamos na direção da superação do complexo de inferioridade que muitos brasileiros têm em relação ao seu vernáculo; incluímos todos os falares e mostramos que a todos subjaz um conjunto de regras, ou seja, uma gramática, e que, portanto, não faz sentido pensarmos que existem línguas ou variedades que são melhores do que outras. De acordo com as autoras, podemos chegar à discussão de que existem estruturas linguísticas impossíveis, que não são encontradas em nenhuma língua, e indagar o porquê disso. Uma contribuição muito importante que pode ser posta é a do dado negativo, aquilo que não é encontrado em uma dada língua ou nas línguas em geral, segundo os preceitos de Chomsky. Por meio do fazer e da argumentação cien-

tíficos, derrubam-se mitos e constrói-se uma autoestima linguística. Além disso, conforme as autoras, essa proposta não se limita à gramática, mas credita-se vantajosa por permitir o ensino do método científico de uma maneira geral, com um material de fácil acesso, isto é, a própria intuição linguística que qualquer um de nós tem, independentemente de classe, etnia, origem, etc. Por meio da explicitação de um conhecimento que é implícito, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) afirmam que se pode tomar a língua do aluno como ponto de partida não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas estender-se o raciocínio a disciplinas como matemática e ciências. Elas mencionam que existem casos de sucesso dessa tentativa ao redor do mundo. No que se refere às aulas de gramática, a defesa é a de que somente após os alunos terem a consciência daquilo que está em jogo, isto é, a sua língua, a sua estrutura e o seu funcionamento, ele deva ser exposto à metalinguagem característica da tradição gramatical. Quando o objeto de estudo é compreendido, subdividi-lo em classes e nomeá-las ganha sentido. Contudo, o que se vê nas aulas de gramática é o processo inverso: a metalinguagem é um objeto em si, que pouco ou nada contribui para o entendimento do estudo da língua. Na próxima seção, buscaremos detalhar um pouco mais das propostas de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), que vão ao encontro de uma aprendizagem ativa e cuja visão é científica, assim como a proposta da OBL.

Além do exposto acima, cabe pontuar a defesa de autores como Franchi (2006), Possenti (1996), Faraco (2008) e Avelar (2017) de que, ao partir-se da intuição que o aluno tem da sua própria língua, ele pode se tornar mais consciente dos processos de criação de significados transmitidos por meio dela e é capaz de se expressar de maneira mais criativa, atuando ativamente na construção das mais variadas formas de expressão, por meio das possibilidades que as variedades da língua e suas estruturas oferecem.

Por fim, ressaltamos que a escola não deve permanecer no trabalho somente com as variedades trazidas pelo aluno, e que também deve proporcionar a aprendizagem da variedade culta da língua portuguesa, porque esta constitui um conhecimento cuja valoração social é positivada e, portanto, é de direito dos alunos o seu conhecimento. O que pensamos é que também pode-se chegar lá partindo do conhecimento intuitivo do aluno da própria língua, aquela que ele traz de casa, e que constitui a sua língua materna. Assim, o aprendizado dessa outra variedade se torna mais fácil e lógico, à medida que é passível de comparação com o seu vernáculo. Precisamos, no entanto, conscientizá-los de que a língua é viva e a norma culta constitui apenas uma das variações do português, tão legítima linguisticamente quanto qualquer outra. Sua valoração positiva frente às demais se dá por fenômenos extralinguísticos, neste caso, socialmente.

2 Em favor de uma análise gramatical à luz do método científico: contribuições formalistas

Defendemos que uma concepção naturalista das línguas naturais também possa ter lugar no ensino e que, acompanhado dela, analisemos as variedades que os alunos trazem para a escola, lançando mão do método científico. O professor Carlos Franchi (2006) sugere que operemos com o conhecimento de língua que o estudante já tem intuitivamente, instigando suas hipóteses e estimulando suas descobertas para que, posteriormente, conforme o amadurecimento intelectual dos alunos, tornemos esse conhecimento explícito, por meio da metalinguagem. Barbosa (2007) também afirma ser necessário o estímulo a uma ação reflexiva sobre a língua. Para o autor, deve-se partir da percepção intuitiva dos fatos linguísticos rumo a uma progressiva sistematização, em que a introdução do vocabulário gramatical básico

se dá paulatinamente. Ele também chama a atenção para uma atitude científica frente ao trabalho com gramática e foca na diversidade de formas expressivas da língua à disposição do aluno que podem ter vez no trabalho com a gramática em Língua Portuguesa. Na concepção de Avelar (2017), o trabalho de construção do conhecimento linguístico por meio da elaboração e da verificação de hipóteses, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos, faz com que se possa questionar as arbitrariedades da análise tradicional. Para o autor, ao se estudar gramática, deve-se levar em conta forma e função. São dados ricos para as aulas de gramática as sentenças estruturalmente ambíguas (cf. FRANCHI; NEGRÃO; MÜLLER, 2006). Ao lidarmos com o fato de que diferentes maneiras de construir uma sentença podem provocar mudanças completamente diferentes de significados, mobilizamos, ao mesmo tempo, recursos sintáticos e semânticos das línguas naturais. Para Pilati (2016), podemos ampliar o escopo da disciplina de Língua Portuguesa na escola e abraçar uma visão naturalista e científica, trabalhando concretamente com fenômenos linguísticos que são alvo da pesquisa linguística. Como sugestão de atividade, a autora propõe olharmos para a concordância nominal no português e fazermos uma comparação translinguística com línguas como o inglês, verificando como se dá a marcação de plural nesta língua, que diferenças existem entre as línguas que estão sendo objetos de comparação neste aspecto, as variações existentes no interior das próprias línguas, etc. Conforme mencionamos anteriormente, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) propõem a construção de gramáticas ou de fragmentos de gramática com o método científico e sugerem atividades que podem ser levadas em consideração pelo professor em sala de aula. Várias dessas propostas podem servir como uma introdução ao modelo das provas da OBL, por exemplo. De acordo com as autoras,

A investigação linguística baseia-se nos dados de fala e na intuição que o falante tem sobre a sua língua (*i.e.*, má formação de sentenças e não aceitabilidade, por exemplo), e sua metodologia é aquela das outras ciências empíricas: formulação de hipóteses a partir de dados, testes de hipóteses, reformulação de hipóteses e assim por diante. Os dados linguísticos e a intuição sobre eles estão garantidos. Por isso, a Linguística tem seu laboratório a céu aberto, basta escutar com atenção (PIRES DE OLIVEIRA E QUAREZEMIN, 2016, p. 84).

A seguir, trazemos algumas propostas de atividades contidas em Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e outros autores, como Avelar (2017) e Perini (2016).

Uma das propostas de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) é que se mapeiem as línguas e os dialetos que são da vivência mais próxima do aluno. Consideramos esta uma atividade bastante profícua, porque abre um caminho para se discutir quais os limites de uma dada variedade ou língua e até que ponto podemos considerar que estamos diante de um mesmo dialeto (que usamos, aqui, como sinônimo de variedade) ou já estamos tratando de outro. Entram em jogo fenômenos fonéticos e fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Além do aspecto linguístico, recomendamos abordar o estudo das culturas que falam essas línguas, a problemática da preservação dessas línguas, os seus *status* enquanto línguas. Todas elas têm uma escrita? Dependendo de onde estivermos, encontraremos línguas indígenas ágrafas, por exemplo. Podemos discutir: isso torna uma língua mais ou menos legítima? Qual é a importância de se ter uma escrita? Questões como essas podem gerar um debate interessante ao partirem de aspectos linguísticos e culturais e entrarem no âmbito social, político, ideológico.

Uma outra proposta de atividade das autoras pode ir ao encontro dos achados dos alunos em relação à proposta supramencionada, comparando-se dados de outras línguas. A fim de se ter uma ideia,

pode-se ler em Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) um exemplo de análise de uma língua indígena, chamada *Inuite*. Trata-se de procurar por generalizações nessa língua, por meio de dados que as autoras disponibilizam em seu livro. Descobrir-se-á, por exemplo, que o que aparece representado como “a” e “i” são fonemas na língua. Essas constatações podem ser muito interessantes para as aulas de fonética e fonologia, principalmente por estudar-se fenômenos como o fonema em uma língua que não é o vernáculo dos estudantes, promovendo um distanciamento que exige uma análise mais rigorosa dos dados. Acreditamos que, com este tipo de trabalho, o conceito de fonema se torna mais claro para o aluno. Além disso, deve-se perceber que estamos lidando com uma língua estruturalmente diferente do Português Brasileiro, com partículas morfológicas contendo informações que em nossa língua são transmitidas por diferentes palavras. É um terreno fértil também para discussões sobre morfologia e sintaxe.

Avelar (2017) é outro autor que propõe o estudo de outras línguas para discutirmos fenômenos linguísticos de ordem geral. Ele nos traz dados de uma linguagem secreta denominada *Cupópia*, utilizada por integrantes de uma comunidade para que eles pudessem interagir entre si sem que ninguém de fora soubesse do que se tratava. Existem morfemas que nos permitem identificá-la como uma variação do português: temos radicais (léxico) compreensíveis somente por quem domina a linguagem, porém os morfemas gramaticais (flexão) são os mesmos do português. Uma atividade sugerida pelo autor é justamente que se discutam quais são os aspectos exclusivamente característicos da *Cupópia* e o que nos permite dizer que se trata de uma variação da língua que é compartilhada por todos nós. Temos dados ricos em informações que nos ajudam a estabelecer uma distinção entre o que é lexical e o que é gramatical, tema que é exaustivamente discutido no ensino básico nas aulas de Língua Portuguesa em morfologia.

Ainda em Avelar (2017) e pertinente para a nossa discussão, encontramos dados de fala do personagem Odorico Paraguaçu, da novela *O Bem-Amado*, veiculada pela Rede Globo em 1973. Era característico deste personagem sua inovação lexical, brindando-nos com palavras como *defuntice*, *mormentemente*, *defuntar*, *namorismo*, *despenitente*, *agoramente*, *entretantos*, *finalmentes* e *prafrentemente*. De acordo com o autor, são dados ricos para questionamentos como: apesar de inovações, conseguimos depreender naturalmente o significado dessas palavras? De que maneira? Estão em conformidade com as regras de formação das palavras (derivação, composição, etc.) do português? E que imagem o uso dessas construções imprime ao personagem? Aqui se tem mais um arcabouço para uma discussão que parte de fenômenos linguísticos e pode ir muito além.

Em Avelar (2017), também são abordados os conceitos de gramaticalidade e agramaticalidade e de adequação e inadequação. Ao se trabalhar com agramaticalidade, o autor introduz o poema “Ao Deus Kom Unik Assão”, de Carlos Drummond de Andrade, e nos convida a analisar os efeitos de sentido gerados por construções agramaticais; também se leem, no poema, construções que são gramaticais, porém desconhecidas. É uma ótima oportunidade para se trabalhar com a formação de palavras e os sentidos que podem ser gerados ao se brincar com esse processo. De acordo com o autor, a partir de atividades desse tipo, pode-se fazer generalizações e testar hipóteses simples, procedimentos relevantes não só para essa abordagem de gramática, mas para qualquer campo de estudo.

Falando em agramaticalidade, ou seja, dados que não são produzidos por nenhum falante nativo de determinada língua, e se tratando de morfologia, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) propõem uma atividade em que se traga um dado comumente produzido por crianças na fase da aquisição da linguagem, como *desacende a luz*. É

possível a sua interpretação? Como ela se dá? Como se explica que uma criança o tenha produzido, mesmo que nunca o tenha ouvido por parte de algum adulto? Diversas hipóteses sobre o funcionamento da língua podem ser levantadas e testadas por meio dessa discussão.

Perini (2016) também propõe um olhar para a agramaticalidade, com um fim que julgamos importantíssimo: desmistificar que, por fugirem da norma culta da língua portuguesa, há falantes que “falam de qualquer maneira”. Ora, isso não é verdade, porque sabemos que toda e qualquer variação linguística é dotada de regras, as quais não são aprendidas na escola ou em outro lugar formalmente, mas são adquiridas naturalmente e postas em prática inconscientemente por qualquer falante (salvo dano neurológico). Há construções que não fazem parte de determinada língua e qualquer falante reagiria com estranheza a elas. Ademais, elas jamais seriam ditas por um falante nativo da língua, porque violam regras de ordem geral. O autor propõe a construção de sentenças agramaticais como se tivessem sido produzidas por um alienígena e a sua exposição a falantes nativos. Assim, fazemo-los questionar que ordenamentos de palavras são possíveis e quais são impossíveis numa construção sintática, quais são as flexões possíveis para um nome, quais são as conjugações possíveis para um verbo, etc. Mostraremos, dessa maneira, que por mais que existam diversos modos de se falar uma língua, eles nunca são aleatórios e possuem uma organização característica, passível de sistematização. Para Perini (2016), esse trato científico da gramática

[...] faz da disciplina não apenas uma fonte de informações sobre o mundo, mas um campo de treinamento do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos - habilidades preciosas, cada vez mais necessárias, mas que brilham pela ausência no ensino tradicional de gramática (PERINI, 2016, p. 56).

Ao comentarem a relevância da metalinguagem no estudo de gramática, Perini (2016) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) criticam o método da tradição gramatical de não problematizar as suas definições. A metalinguagem é um aspecto importante do estudo da gramática em Língua Portuguesa, porém, didaticamente, percebemos que não tem tido muito sucesso. Em vez de nomes que refletem realidades da língua, as classes de palavra, por exemplo, são postas sem a devida reflexão no ensino, e dadas como meras listas a serem decoradas. Para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), uma proposta que estimula a reflexão linguística é a construção das classes de palavras pelos próprios alunos.

Por que não usar essa discussão para mostrar como classificamos as coisas no mundo, como construímos classificações para estudar algo ou para falar sobre algo. Somos seres que classificam as coisas. O aluno pode construir classificação das coisas em animais e vegetais. Em seguida pode separar as subclasses e criar taxonomias na biologia, por exemplo. No caso do linguista, há várias razões para termos a noção de classe de palavras, para dizer o mínimo, os falantes fazem essa diferença (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 106-107).

A relevância da classificação das palavras em classes diferentes pode se dar tanto pela sua forma quanto sua pela função e significado. Analisem-se os exemplos (1), (2) e (3) comparados com (4), (5) e (6) abaixo, extraídos de Perini (2016).

- (1) Um outro gato
- (2) Aqueles dois chapéus
- (3) A nova professora
- (4) *Outro um gato
- (5) *Dois aqueles chapéus
- (6) *Nova a professora

O uso de asteriscos (*) indica a má-formação de um constituinte, neste caso. Mas por que os constituintes de (1) a (3) são bem formados e os de (4) a (6) não? Podemos ver que existem palavras que devem preceder outras, e outras que devem sucedê-las. Essa é uma característica importante na classificação dos determinantes e dos nomes. Dessa maneira, percebemos que podemos agrupar as palavras em classes de acordo com o seu comportamento, porque elas se comportam diferentemente de outras. Além disso, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) mostram que existe uma justificativa para separarmos os nomes em substantivos e adjetivos, que se verifica no ordenamento dessas classes e a conseqüente alteração de sentido quando mudamos essa ordem. Observe que *pobre criança* tem um significado diferente de *criança pobre*, assim como *último objetivo* significa algo diferente de *objetivo último*. Dessa forma, a colocação desses termos no sintagma e a ordem em que aparecem é relevante para o que se deseja significar. É possível enxergar, numa atividade como essa, uma oportunidade para se discutir como se dá o conhecimento inato de língua de qualquer falante nativo. Nenhum aluno terá dificuldade de julgar os dados acima, independentemente do conhecimento da norma culta, pois se trata de um conhecimento que é compartilhado naturalmente por todos os falantes da língua. Assim, vemos que as aulas de gramática podem partir de um conhecimento ao qual subjazem regras que não precisam ser aprendidas formalmente, mas que já se chega à escola sabendo. Buscase, dessa maneira, fazer emergir um conhecimento que o aluno já tem. As aulas de gramática não precisam ser circunscritas à norma culta.

Ao trabalhar com a construção de gramáticas ou fragmentos de gramática conforme a proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), estimula-se o raciocínio lógico e são clarificados os métodos de raciocínio. As autoras demonstram como a construção de uma gramática ou de um fragmento de uma gramática envolve o raciocínio dedutivo,

quando fazemos afirmações a partir de outras que consideramos verdadeiras, o raciocínio indutivo, ao fazermos generalizações a partir de dados que podem ser coletados pelos próprios alunos, com a orientação do professor, e o raciocínio abduativo, o pragmático, que é um tipo de raciocínio que se faz usando a “razoabilidade”, considerando-se aquilo que acontece *em geral*, designado pela expressão latina *ceteris paribus*. Essa contribuição das autoras é muito importante, porque mostra como se dá o fazer científico e como se pode fazer generalizações não só ao se estudar língua, mas ao se fazer ciência de uma maneira geral.

Por fim, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) propõem que se compare o desempenho de alunos que construíram gramáticas com o desempenho de alunos que só usaram a gramática normativa para tirar dúvidas, quando necessário. Acreditam que a construção de gramáticas (ou de fragmentos de gramática) possa melhorar o desempenho dos alunos, conforme mencionamos anteriormente, não só em Língua Portuguesa, como também em matemática e ciências.

3 Contextualizando a Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL)

Inspirados pelas Olimpíadas de Matemática, os linguistas Alfred Jurinski e Andrei Zalizniak criaram a primeira Olimpíada de Linguística, que aconteceu em Moscou, em 1965. Só em 2011 a Olimpíada de Linguística chegou ao Brasil, nomeada *Olimpíada Brasileira de Linguística*¹ (OBL). A OBL possui quatro fases: *online*, em papel, nacional e a internacional. A fase *online* é realizada através de um aplicativo² e pode ser feita em um computador, celular ou *tablet*. Ela tem 24 problemas linguísticos para serem resolvidos em até 3 horas. A segunda fase é em papel e

¹ Disponível em: <<http://www.obling.org/>>. Acesso em: 12 de fev. 2019.

² Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.eadortogonal.olimpiadalinguistica&hl=pt_BR>. Acesso em: 1 mai. 2019

presencial, e conta com 6 problemas linguísticos para serem resolvidos em até 4 horas. Só participará dela quem tiver acertado $\frac{2}{3}$ dos problemas da primeira fase. A fase nacional seleciona os 50 alunos que obtiveram o melhor desempenho nas duas primeiras fases para participarem da Escola de Linguística de Outono (ELO), em que acontece uma imersão, durante uma semana, com palestras, debates e outras atividades. Já na quarta e última fase, são selecionados de 4 a 8 participantes para representarem o Brasil na Olimpíada Internacional de Linguística (IOL).

Hoje, a OBL possui uma categoria aberta para inscrições, em que qualquer pessoa pode se inscrever, independentemente da idade e formação. A inscrição é gratuita e individual, isto é, a instituição de ensino do participante (caso faça parte) não precisa estar inscrita para que se possa participar. Os exercícios são autossuficientes e não exigem nenhum conhecimento teórico prévio. O importante é usar a intuição linguística e estimular o raciocínio lógico.

Justamente por tratar de algo amplo e ao mesmo tempo diverso, a linguística sugere um tipo específico de desafio intelectual. Por um lado, as habilidades lógicas, analíticas e metalinguísticas envolvidas no reconhecimento, análise e interpretação dos padrões linguísticos se conectam, tipicamente, com a estruturação lógica da matemática e a investigação cuidadosa das ciências naturais.

Cada edição da OBL possui um nome. A primeira edição foi intitulada **Kytã**, que significa “nó” em tupi; a segunda edição foi intitulada **Noke Vana**, que significa literalmente “nossa língua”, “nossa fala” — é a forma com que os Katukina nomeiam a sua própria língua; a terceira edição foi intitulada **Paraplü**, que significa guarda-chuva em papiamento, “uma língua crioula falada no Caribe que se desenvolveu como uma mistura de português, espanhol, holandês e línguas africanas”³;

³ Disponível em: <<http://www.obling.org/>> Acesso em: 12 de fev. 2019.

a quarta edição foi intitulada **Vina**, que significa “salsicha” no dialeto curitibanos; a quinta edição foi intitulada **Òkun**, que significa “oceano” para o grupo linguístico iorubá; a sexta edição foi intitulada **Ñanduti**, que significa “teias” de aranha em Guarani; a quinta edição foi intitulada **Mãргеle**, que significa “miçanga” em Romeno.

4. Como levar a reflexão linguística em forma de olimpíada para a escola?

Conforme mencionamos na introdução, de acordo com o Censo de 2010 do IBGE, há por volta de 274 línguas indígenas sendo faladas no Brasil, além da grande quantidade de línguas faladas no mundo. Esse é um dado muito importante para fazer com que o aluno reflita sobre as línguas naturais, ainda mais as línguas indígenas, que são tão invisibilizadas e pouco ou nada discutidas na escola. Chama-se a atenção para o fato de que, no Brasil, não existe só o português.

Podemos trabalhar com os padrões sentenciais das línguas naturais. A ordem dos constituintes do Português Brasileiro é SVO (Sujeito-Verbo-Objeto) como em (1):

(7) Renata comeu o macarrão.

Mas também existem línguas em que a ordem dos constituintes é SOV (Sujeito-Objeto-Verbo) como o japonês, o turco, o coreano e também VSO (Verbo-Sujeito-Objeto), como o árabe clássico.

Os alunos podem ter tido contato com línguas mais popularizadas, como italiano, francês e espanhol, através de filmes, músicas ou livros, mas será que já conheceram línguas como o polonês, sueco e árabe? E as línguas indígenas como o Karitiana e o Kaingang? E também dialetos como Ñandeva, Kaiowá e Mbyá do Guarani? Qual

a ordem dos constituintes dessas línguas? A ideia da OBL é a de que saíamos da zona de conforto e estimular essa reflexão linguística que é tão necessária no ensino básico.

A questão a seguir integrou a primeira fase da edição Kytã da OBL, e tem a variante artificial Guilagem Camaco, difundida em Itabira, Minas Gerais. O participante precisa traduzir o seguinte trecho:

“Base lafar guilagem camaco? Ssaim moqueça mua vonquersa. Galuém pesrronde:
Isn, lafo medais. Base cresever guinlagem camaco? Ônis, cuna cresevi ssio aiq”.

De acordo com o gabarito da primeira fase⁴, a regra é trocar a consoante da primeira sílaba pela consoante da segunda, isso na língua falada. Já na língua escrita, ocorrem adaptações como “çovê” ao invés de “você”, “isn” para “sim” e “ônis” para “não”. Portanto, a tradução fica da seguinte forma:

“Sabe falar linguagem camaco[macaco]? Assim começa uma conversa. Alguém responde: sim, falo demais. Sabe escrever linguagem camaco[macaco]? Não, nunca escrevi isso aqui.”

Uma das propostas é levar para o aluno os diferentes dialetos de línguas como o português. Há dialetos regionais e também sociais como o Pajubá, um dialeto LGBT, que apareceu em uma questão no ENEM de 2018⁵. Na edição de 2015, o ENEM solicitou a reflexão sobre os padrões silábicos do português brasileiro e do dialeto caipira, tendo como pano de fundo a letra da música “Assum Preto”, de Luiz Gonzaga

⁴ Disponível em: <http://www.obling.org/files/kyta/Gabarito_1_Kyta.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

⁵ Disponível em: <<http://bit.ly/2YdpQmt>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

e Humberto Teixeira⁶. A diversidade linguística no Brasil é gigantesca e precisa ser valorizada.

A questão a seguir compunha a primeira fase da edição Ñanduti da OBL. Na figura, há o nome de cinco países da América do Sul, escritos em georgiano. O participante precisava marcar a opção que continha, respectivamente, a tradução dos nomes em português:

Figura 1: Nomes de países em georgiano

ბრაზილია	Brasil
პერუ	Peru
ურუგვაი	Uruguai
არგენტინა	
კოლუმბია	

Fonte: <http://www.obling.org>

Entre as alternativas:

- a. Paraguai e Guiana
- b. Bolívia e Venezuela
- c. Equador e Chile
- d. Argentina e Colômbia

Esperava-se que o participante veja que *Brasil* possui mais caracteres em sua tradução, já *Peru* e *Uruguai* possuem a mesma quantidade de caracteres. O participante precisava observar os nomes já traduzidos e analisar que, na verdade, *Brasil*, em georgiano, está es-

⁶ Disponível em: <<https://bit.ly/2Y9vaqU>> Acesso em: 23 abr. 2019.

critico como *Brasília*. Provavelmente, a forma com que os georgianos se referem ao nosso país.

_ R A _ I _ I A

A partir disso, as palavras em branco só poderiam ser Argentina e Colômbia (Columbia)⁷.

A R G E _ _ I _ A

_ _ L U _ B I A

A questão pode ser feita apenas observando as palavras traduzidas em georgiano, de maneira autossuficiente, sem ter tido qualquer contato anterior com a língua. É possível propor para os alunos exercícios que sigam a mesma linha com línguas que não possuem o alfabeto latino, como o coreano, japonês, vietnamita, grego, entre outras.

A questão a seguir é da primeira fase da edição Margele da OBL. A figura a seguir é uma placa que está na fachada de uma farmácia em Breslávia, Polônia.

Figura 2: Placa na fachada de uma farmácia na Polônia.



Fonte: <http://www.obling.org>

⁷ Disponível em: <http://www.obling.org/files/nanduti/primeira_fase/Gabarito_1_Nanduti.pdf> Acesso em 24 abr. 2019.

A questão pede para o participante assinalar a opção que significa “rua” polonês. Entre as alternativas, tem-se:

- a. katu
- b. strada
- c. ulica
- d. carrer
- e. silesia

Pode-se observar que, do lado direito do cartaz, a palavra *apteka* está escrita em minúsculo e o tamanho da fonte é menor. Essa palavra significa *farmácia* em polonês. Embaixo, estão os horários em que o estabelecimento funciona. Já no lado esquerdo, há três endereços; a palavra *lokalizacje* pode ser relacionada à palavra *localização*. O primeiro endereço inicia com *pl.* e os outros dois iniciam com *ul.* Entre as duas abreviações, “rua” só poderia ser *ul.* ou *pl.*; como não há alternativa que inicie com *pl.*, a opção correta é *ulica*⁸.

O exercício de refletir sobre as línguas pode ser aplicado a línguas artificiais também. Diversas línguas artificiais foram criadas, algumas com o objetivo de auxiliar a comunicação internacional como esperanto⁹, olapük, interlingua¹⁰ e língua franca nova¹¹. Outras, para experimentos linguísticos, como toki pona¹², lojban¹³, ithkuil,¹⁴ e outras por motivos literários e cine-

⁸ Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/datagateway-uploads/Gabarito_1_Margele.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

⁹ Disponível em: <<http://esperanto.org.br/info/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.interlingua.com/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

¹¹ Disponível em: <<http://elefen.org/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

¹² Disponível em: <<https://tokipona.org/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

¹³ Disponível em: <<https://mw.lojban.org/papri/Welcomel/en>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ithkuil.net/>>

matográficos. Entre elas, temos Dothraki¹⁵ e Valiriano, criadas por David J. Peterson na série *Game of Thrones*¹⁶; Klingon criada por Marc Okrand na série *Star Trek*¹⁷; Sindarin e Quenya, criadas por J. R. R. Tolkien¹⁸ na trilogia *Lord of the Rings* e Huttish, criada para a série de filmes de *Star Wars*, etc.

A OBL também considera as línguas artificiais, como a questão a seguir que pertence à primeira fase da edição Margele. O participante precisa analisar as palavras em Dothraki com a sua respectiva tradução em Português.

ajjalan, chafka, jalanqoyi, qoy qoyi, shekh, shekhqoyi, vorsaska, vors-qoyi, zhavorsa
dragão, eclipse solar, eclipse lunar, essa noite, outono, pira funerária, sangue do meu sangue, sol, verão

O enunciado pede que o candidato responda como se diz, respectivamente, em dothraki, as seguintes palavras: sangue, fogo, lagarto, vento, lua.

- a) chaf, jalan, qoy, vorsa, zhav
- b) qoy, zhav, jalan, chaf, vorsa
- c) zhav, qoy, chaf, vorsa, jalan
- d) jalan, chaf, vorsa, qoy, zhav
- e) qoy, vorsa, zhav, chaf, jalan

¹⁵ O criador da língua criou um aplicativo com cartas de vocabulário e jogos linguísticos. Disponível em: <<https://apps.apple.com/gb/app/dothraki-companion/id924495848>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

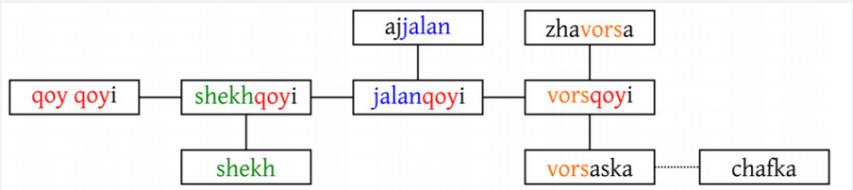
¹⁶ Disponível em: <<http://www.dothraki.org/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.kli.org/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.ardalambion.com.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

O foco dessa questão é na semântica. A morfologia é muito importante para sabermos o significado de cada palavra, já que há raízes que se repetem. Na figura a seguir, com o auxílio das cores, conseguimos visualizar melhor a sinalização da frequência das raízes.

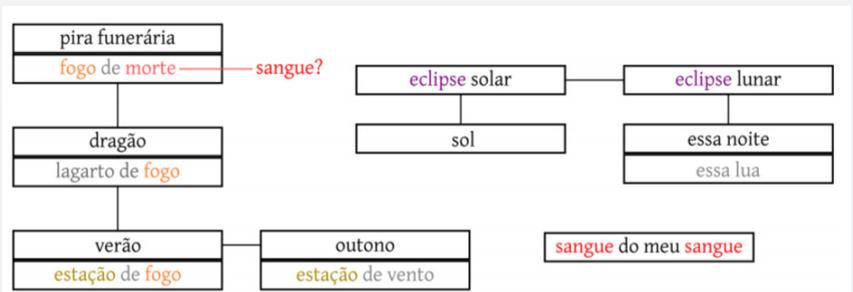
Figura 3: Palavras em Dothraki com as raízes coloridas



Fonte: <http://www.obling.org>

Nas palavras em Português, também precisamos fazer essa sinalização das raízes nas palavras *sangue*, *fogo*, *lagarto*, *vento* e *lua* para, depois, relacionar as palavras em Dothraki com as palavras em Português.

Figura 4: Palavras em Português com as raízes coloridas



Fonte: <http://www.obling.org>

Em um primeiro momento, o participante poderia relacionar *qoyi qoyi* a “sangue do meu sangue” devido à repetição, porém, essa raiz se repete em outras palavras.

Podemos pensar que sangue está relacionado à morte [...]. Além disso, sangue pode fazer alusão à cor vermelha, mas também a morte e assombro. Assim, eclipse lunar, literalmente, significa “lua de sangue” (afinal, a lua fica avermelhada) e, da mesma forma, eclipse solar é “sol de sangue”. Entendendo essa parte, as outras associações ficam fáceis: *shekh* é sol, *jalan* é lua, *vorsa* é fogo, *zhav* é lagarto, *chaf* é vento.¹⁹

Outra língua artificial é o Esperanto²⁰, criada por Ludwik Lejzer Zamenhof, em 1887, com objetivo de ser uma língua auxiliar neutra para possibilitar a comunicação de todas as pessoas, de qualquer lugar do mundo. Na segunda fase da edição Noke Vana, a OBL apresentou uma questão sobre essa língua, transposta a seguir.

As crianças que visitaram o zoológico fizeram uma lista com os nomes dos animais que viram:

șafino – virleonoj – girafoj – tigrino – elefantoj – virlupo – pingveno – ĉevalino – leoninoj – tigro

O enunciado pede para o participante separar os animais em três categorias: machos, fêmeas e gênero não identificado. De acordo com o gabarito²¹, a divisão fica da seguinte forma:

Machos: **virleonoj** e **virlupo**.

¹⁹ Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/datagateway-uploads/Gabarito_1_Margele.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

²⁰ Disponível em: <<http://esperanto.org.br/info/>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

²¹ Disponível em: <http://www.obling.org/files/nokevana/Gabarito_1_Noke_Vana.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Fêmeas: **ŝafino**; **tigrino**; **ĉevalino** e **leoninoj**.

Gênero não-identificado: girafoj, elefantoj, pingveno e tigro.

Nessa questão, esperava-se que o aluno analisasse a morfologia das palavras em Esperanto, primeiramente. Depois, o exercício pede a tradução de nomes de animais em esperanto-português e português-esperanto. O caso do Esperanto é bem interessante, porque se trata de uma língua que se iniciou como uma língua artificial e, atualmente, é considerada uma língua natural, isto é, o Esperanto acabou se tornando a língua materna de muitas crianças. De acordo com o Ethnologue²², cerca de 2 milhões de pessoas falam Esperanto, e seu alcance foi tão grande que a língua obteve o reconhecimento da UNESCO.

5. Considerações finais

Esperamos termos conseguido mostrar um pouco do fantástico universo do trabalho com gramática à luz do método científico e o quanto o trabalho com a Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL) pode ser interessante. Trouxemos considerações factuais sobre as línguas naturais, discutimos o ensino de gramática, propusemos, baseando-nos em outros autores citados, um olhar científico para o trabalho com gramática em sala de aula e procuramos explorar a proposta da OBL, relacionando-a com o que pensamos que pode agregar conhecimento às aulas de Língua Portuguesa.

As línguas naturais são complexas, lógicas e ricas. Podemos observar que o português brasileiro, em alguns aspectos, é bem diferente do português europeu. O francês, italiano e espanhol são línguas diferentes, mas que compartilham uma estrutura mais ou menos semelhante com a nossa língua. Essas são línguas mais visibilizadas. Tam-

²² Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/epo>. Acesso em: 30 abr. 2019.

bém existem línguas que não tem um lugar social de prestígio e são mais invisibilizadas, como o georgiano, o árabe e também as línguas indígenas, como o guarani, o papiamento e o karitiana. Além das línguas naturais, existem também línguas criadas, as línguas artificiais, feitas para o universo literário e cinematográfico. Percebemos, também, que uma língua inventada pode se tornar natural, se adquirida pelas crianças naturalmente e passada adiante. A diversidade linguística que temos ao redor do mundo é linda! Propomos que essa riqueza seja aproveitada para refletir-se sobre as línguas com os alunos. Uma discussão sobre a diversidade linguística deve levar os alunos a enxergarem-na como um patrimônio histórico e cultural, conforme Faraco (2008), e um bem de que devemos nos orgulhar, e não nos envergonhar. De acordo com Callou (2007), em sala de aula, pode-se tomar uma postura em relação à variação linguística que leve o aluno a reconhecer a variação inerente à língua, haja vista que nenhuma é homogênea, mas ao mesmo tempo estimular a reflexão de que é possível conviver com outras sem problemas de comunicação. Toda variação possui uma gramática, ou seja, um conjunto de regras subjacente que é intuitivo, e é adquirido naturalmente. Ao termos clareza disso, combatemos facilmente mitos que tentam encaixar a língua numa dicotomia entre *certo* e *errado*.

Em consonância com Perini (1997), vemos que não existem línguas melhores do que outras. De fato, sabemos que existe variação sintática, por exemplo, no que tange à ordem dos constituintes em uma sentença entre as diferentes línguas. Contudo, nenhuma é superior à outra por causa disso. Também existe variação lexical: há línguas que não dispõem de um léxico demasiadamente técnico numa determinada área, por exemplo, porque os falantes dessa língua não o usam em suas práticas sociais e culturais. Todavia, no que tange à estrutura profunda, entendendo-se *língua* de uma forma geral, todas as línguas pos-

suem a mesma riqueza e o suficiente para a manifestação de quaisquer ideias. As questões da OBL nos mostram perfeitamente isso. “Uma língua é muito mais do que uma lista de nomes - é, de certa forma, um sistema de organização do mundo, um dos instrumentos que nos servem para compreender a imensa complexidade da realidade que nos cerca” (PERINI, 1997, p. 96-97).

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) afirmam que a Linguística é um laboratório a céu aberto! Para isso, precisamos apenas dos alunos, e de um professor preparado que, a partir do método científico, estimule a reflexão linguística. A OBL pode ter um papel decisivo na escola no ensino de gramática (mas não só): o professor pode começar a resolver questões das edições passadas, consultar os gabaritos comentados e também assistir às resoluções do canal da OBL do *YouTube*²³. Também pode criar os seus próprios exercícios que abracem a Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica das línguas naturais, mapear os dialetos falados nas turmas, criar gramáticas ou fragmentos de gramática, estudar as línguas artificiais, testar intuição, entre muitas outras possibilidades, a tantas quantas o professor se abrir.

Um trecho de Possenti (1996) vai ao encontro da ideia de que a aprendizagem de gramática pode ser vista de maneira ativa por parte dos próprios alunos. Ele também nos remete ao fato de que, dessa forma, empoderamos os nossos alunos para que sejam capazes de reagir a qualquer tipo de autoritarismo: em matéria de língua, a autoridade é o falante nativo. Para o autor, deve-se “[...] fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos[...].” (POSSENTI, 1996, p. 96). Ainda, de acordo com ele, nessa tarefa, “o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções” (POSSENTI, 1996, p. 96). Visamos

²³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/linguimpiada>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

à emancipação do aluno enquanto cidadão, a fim de que ele consiga raciocinar sobre o que aprende na escola também fora da sala de aula.

Propomos, dessa maneira, uma verdadeira mudança de mentalidade sobre a questão das línguas, da variação linguística, da relação entre linguagem e lógica e também da norma culta. O Brasil é um país que, segundo Faraco (2008), dispõe de um amplo aparato de estudos sociolinguísticos, bons dicionários e boas gramáticas; entretanto, paradoxalmente, nossa visão de língua enquanto sociedade continua reducionista e infundada. Sendo assim, possuímos uma bibliografia considerável em que nos embasar, apesar de acreditarmos serem necessárias mais pesquisas nesse ramo.

Conforme mencionamos anteriormente, acreditamos no valor que o ensino da norma culta tem na escola, e defendemos que ele seja feito de maneira racional, partindo-se da intuição do aluno rumo a uma sistematização dos conhecimentos e da comparação da variedade do aluno com a variedade dita culta. O aluno deve ser capaz de refletir sobre a norma culta e saber empregá-la quando necessário; não ser ensinado a valorizar uma em detrimento da outra, mas entender os contextos em que é necessário fazer o seu uso e compreendê-lo.

Por fim, cabe ressaltar que, em consonância com Perini (1997;2016), também acreditamos no ensino de gramática enquanto uma disciplina científica por si. Vivemos num mundo cujo prestígio atribuído à ciência é alto e acreditamos que uma nação só possa se desenvolver autonomamente se investir nela. Para tanto, devemos facultar aos estudantes que se enxerguem membros de um universo físico, psíquico e cultural, de que o conhecimento sobre as línguas naturais faz parte. Ao estudarmos gramática, estamos fazendo ciência, aguçando a nossa curiosidade e descobrindo mais sobre nós mesmos e mais sobre o mundo.

Referências

- AVELAR, J. *Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARBOSA, A. *Saberes gramaticais na escola*. In: Sílvia Rodrigues Vieira; Sílvia Figueiredo Brandão. (Org.). *Ensino de Gramática: descrição e uso*. 1ed. São Paulo: Contexto, 2007, v. , p. 31-54.
- BOAS, F. *Introduction to the Handbook of American Indian languages*. Washington: Georgetown University Press, 1911/1963.
- BLOOMFIELD, L. *Introduction to the study of language*. New York: Henry Holt, 1914.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. London: Allen, G. & Unwin Ltd, 1933/1967.
- CALLOU, D. M. I. *Gramática, variação e normas*. In: Sílvia Rodrigues Vieira; Sílvia Figueiredo Brandão. (Org.). *Ensino de Gramática. Descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, v. , p. 13-30.
- Ethnologue: Languages of the World*. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/>>. Acesso em: 1 de mai. de 2019.
- FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/indl>>. Acesso em: 15 de abr. de 2019.
- FRANCHI, C. ; NEGRÃO, E. V. ; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo “gramática”?* In: Sírio Possenti. (Org.). São Paulo: Parábola, 2006.
- NEVES, M. *Certas Palavras*. Disponível em <<https://www.certaspalavras.net/viagem-pelos-seis-alfabetos-do-mundo/>>. Acesso em: 1 de mai. de 2019.
- NÓBREGA, V.; MIYAGAWA, S. *The precedence of syntax in the rapid emergence of human language in evolution as defined by the integration hypothesis*. *Frontiers in Psychology*, v. 6. 2015.
- Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.
- PERINI, M. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.

PILATI, E. *Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora*. In: Alessandro Boechat; Andrew Nevins. (Org.). *O apelo das árvores*. 1ªed. Campinas: Pontes, 2018, v. 3, p. 347-376.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PIRES DE OLIVEIRA, R. *Linguística: um laboratório a céu aberto*. Reflexões sobre o ensino. In: Simone Guesser. (Org.). *Linguística: Pesquisa e Ensino*. 1ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016, v. 01, p. 155-172.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996.

SAPIR, E. *Language: an introduction to the study of speech*. San Diego: HJB Books, [1921] 1949.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2006 [1916].

Olimpíada Brasileira de Linguística. Disponível em: <<http://www.obling.org/>>. Acesso em 3 de mar. de 2019.

Olimpíada de Linguística: como pode ser divertido lidar com línguas que você nunca viu. Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2017/09/16/olimpiada-de-linguistica/>>. Acesso em: 15 de abr. de 2019.

DECIFRANDO: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA

Gabriele Damin de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina/PIBIC | UFSC

Marilete Severo

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Nathalia Costa Frederico Maziero

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Nicole Martins

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Resumo: A proposta de colocar o estudante a refletir sobre a gramática da sua língua faz com que ele transite ativamente entre o conhecimento cotidiano e o científico da sua língua. O objetivo de propor a construção e aplicação do jogo aqui apresentado é conscientizar os estudantes sobre o conhecimento que eles têm sobre a língua e sobre a capacidade deles de analisar e hipotetizar fenômenos linguísticos. A elaboração e aplicação do jogo *Decifrando* é um exemplo de atividade para se alcançar tal objetivo, visto que estimula os alunos à criação e decifração de códigos secretos, fazendo-os refletir acerca de sua língua materna.

Palavras-chave: Linguística. Ensino. Jogos. Gramática e ensino. Sala de aula.

1 Introdução

Tornar as aulas de Língua Portuguesa um momento de reflexão científica é uma tarefa complexa para os professores, visto que, o sistema educacional brasileiro ainda se prende, em se tratando das aulas de português, no ensino e memorização de regras, sem que haja espaço para desenvolver um olhar aprofundado sobre a gramática das línguas (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Vemos esta proposta de movimento que sai da mera repetição de regras da gramática tradicional e aproxima os alunos de um ponto de vista Linguístico da sua própria língua como imprescindível para formarmos indivíduos conscientes de que sabem gramática e que são capazes de analisar e hipotetizar os fenômenos que ocorrem na estrutura da linguagem. Partimos do pressuposto de que a língua é um fenômeno natural, portanto essa gramática que os alunos já dominam é passível de ser objeto de reflexão científica.

No entanto, para que esse movimento seja possível é preciso, em primeiro lugar, mostrar aos alunos que a gramática de uma língua não se restringe ao que está escrito nos livros didáticos, nem às intermináveis exceções apresentadas nas Gramáticas Tradicionais. Para isso, os professores devem ter em mente que

As crianças cuja língua de escolarização é a língua materna chegam ao 1º ano de escolaridade capazes de compreender e produzir enunciados orais nessa língua. Por outras palavras já conhecem intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical, o que lhes permite usá-la oralmente em contextos informais (DUARTE, 2008, p. 3)

Pensar em formas de fazer do aluno um cientista foi a proposta central do Curso de Verão *O saber científico no espaço escolar: construção de gramática e olimpíada de Linguística*, que ocorreu nos dias 18

a 22 de fevereiro de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina. Nessa semana de curso, foi desenvolvida uma atividade para oportunizar a inserção do saber e do fazer científico nas aulas de português. O tema da nossa atividade foi “códigos secretos” e, a partir disso, desenvolvemos a proposta de um jogo de tabuleiro que permitisse ao aluno refletir, criar e se divertir durante o aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Este capítulo é dedicado à descrição de como essa atividade foi construída e aplicada. Para tanto, ele está dividido em seis seções, incluindo esta introdução. Na seção posterior à introdução, apresentaremos algumas discussões acerca de jogos como proposta de ensino, além de como aliar a linguística ao ensino. Em sequência será exposto como o professor pode aplicar essa ideia dentro da sala de aula e como foi realizada a construção do jogo. Feito isso, partimos para a descrição da aplicação do jogo/ da atividade na Feira de Linguística, realizada no último dia do curso e como foi a sua recepção. Por fim, trazemos nossas considerações acerca do desenrolar dessa experiência.

2 Uma breve discussão teórica

Levando em consideração as postulações da teoria piagetiana, a escola é um lugar de interação e essa característica deve ser otimizada pelo professor na sala de aula já que é por meio da interação que se dá a aprendizagem. É preciso ressaltar que essa interação deve se pautar na tríade aluno, professor e conhecimento e que esse conhecimento não é apenas o conhecimento do professor, mas todo o conhecimento do aluno que precisa ser resgatado, exteriorizado. Assim teremos o aluno como protagonista no processo ensino aprendizagem, e não um mero expectador. Não obstante, vale reiterar que o mote deste capítulo é apresentar um meio de desenvolver aulas em que o aluno possua um

papel ativo, que ele saia da posição de expectador e assuma seu protagonismo como construtor do seu saber, sendo guiado pelo professor. Sobre isso, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 166) ressaltam:

Quando pensamos em pôr a Linguística na sala de aula - enquanto ciência - e acionar nosso conhecimento linguístico para entender o PB, que é afinal a língua que falamos, julgamos que um dos aspectos mais importantes é restaurar esse fascínio pela língua que falamos; afinal, trata-se de um sistema complexo altamente eficiente, que dominamos muito rapidamente - antes dos 5 anos já somos donos da nossa língua - e sem necessidade de ensino sistemático.

Partindo desse pressuposto, para repensar as aulas de língua, deve-se ter em mente que elas

[...] devem permitir ao aluno adotar uma perspectiva reflexiva e consciente da língua, devem suscitar o espírito de investigação/curiosidade e de interrogação face à linguagem que o aluno usa, devem desenvolver a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua, devem, ainda, permitir a abordagem do tipo experimental (como das ciências da natureza, por exemplo, na construção de puzzles, etc.) (XAVIER, 2012, p. 470)

Visto isso, uma das maneiras de se otimizar a interação, brevemente citada acima, é o uso de jogos na sala de aula. Eles podem servir como instrumento para sustentar a tríade professor, aluno e conhecimento. E nessa tríade, por meio de jogos, o aluno sai de uma posição passiva para uma posição ativa na construção do seu conhecimento. O professor deixa de ser o protagonista do processo ensino aprendizagem e usa o jogo como instrumento para fazer a mediação entre o conhecimento que o aluno possui (implícito) e aquele que ele deve alcançar (explícito).

Em se tratando da estrutura dos jogos, Macedo (1995, p.6), à luz das propostas piagetianas, indica que “[...] os jogos - todos os jogos - podem ser estruturados basicamente segundo três formas: exercício, símbolo ou regra”, com base nisso, podemos destacar que o jogo por nós desenvolvido durante o curso de verão enquadra-se na terceira categoria, regra, por se tratar de um jogo de caráter fundamentalmente coletivo, além de se apresentar aos jogadores como um desafio, possuindo também, um caráter competitivo. Sobre isso o autor escreve: “o jogo de regra é um jogo de significados em que o desafio é ser melhor que si mesmo ou que o outro” (MACEDO, 1995, p.8)

Com base nisso, foi desenvolvido o projeto do jogo, o qual tem como tema principal os códigos secretos, este foi intitulado *Decifrando*. Ele pode ser classificado, seguindo a proposta de Tarouco et al. (2004, p.2-3), como um jogo lógico e estratégico: lógico, pois força o aluno a usar muito mais sua mente do que seus reflexos; e estratégico por focar na capacidade de construção do aluno, por ele ter que, além de resolver, desenvolver códigos secretos. Em síntese, “esse tipo de jogo pode proporcionar uma simulação em que o usuário aplica conhecimentos adquiridos em sala de aula, percebendo uma forma prática de aplicá-los” (TAROUCO et al., 2004, p. 3).

Ao pensarmos na formulação de um jogo, em que há a construção e decifração de códigos, esperamos que o aluno desenvolva o pensamento crítico, que o leve à pesquisa. Por isso a linguística como ciência é tão importante e tem muito a contribuir para “acionar nosso conhecimento linguístico para entender o PB”, segundo Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 166).

Para Chomsky (1996), as pessoas precisam estar motivadas para aprender, pois se não há motivação nenhum modelo de ensino poderá solucionar esse problema. É necessário que o aluno se sinta motivado, para que assim ocorra um processo de conscientização, de apropriação

do conhecimento, e deste modo o que é desinteressante aos olhos do estudante, possa se tornar interessante, e dessa forma o aluno se tornará mais competente e consciente de sua própria língua.

Levar para a sala de aula a proposta de criação e aplicação de jogos que permitam ao aluno a possibilidade de formular questões, de investigar e pesquisar, abre a possibilidade para um ensino/aprendizagem da língua de forma diferente, fazendo o aluno refletir acerca das estruturas das línguas humanas, incluindo a sua própria gramática, o que invaria as aulas de Língua Portuguesa através do pensamento científico.

É indispensável ressaltar que deve ser levado em conta a bagagem do aluno, isto é, a gramática interna do falante. Conforme exposto por Chomsky, “a faculdade da linguagem é de fato “inata nos cérebros humanos” (1998, p. 27). Dessa forma, há um módulo, na mente/cérebro do indivíduo, responsável pela linguagem, e dentro deste, está a faculdade da linguagem.

Conforme exposto por Cruz (2008), a língua está introduzida num processo contínuo, desde a infância e se expande na escola, em que é proporcionado ao aluno o contato com diversas situações de uso da língua. Por isso é necessário, considerar as habilidades já desenvolvidas e internalizadas dos alunos. Outra questão exposta por Cruz (2008), é que temos a capacidade de distinguir intuitivamente sentenças da gramática, em gramaticais/agramaticais, isto é, através desta “ciência intuitiva”, o aluno pode investigar e procurar entender melhor o funcionamento de sua língua. E através de um processo de dedução e de um trabalho investigativo, ele é capaz de chegar ao resultado.

Há inúmeras formas de trabalhar a intuição dos alunos, para pensarem sobre sua língua, para que compreendam melhor o funcionamento desta, e acreditamos que a partir do trabalho investigativo, da construção de teorias é proporcionado ao aluno um ensino mais significativo e proveitoso. E através do desenvolvimento de um jogo

de códigos, vimos uma oportunidade fora do convencional, do que é trabalhado no ensino da língua portuguesa. Pois, na elaboração de códigos secretos, os alunos se darão conta de que realmente conhecem sua língua, sendo até mesmos capazes de modificá-la. E, além disso, na decifração de códigos, os alunos também estarão trabalhando ativamente com sua língua. Dependendo do tipo de código elaborado, poderão ocupar-se com a sintaxe e a fonética, por exemplo, mesmo que inconscientemente.

Pretendemos, portanto, propor, com o desenvolvimento do jogo de codificação e decodificação de códigos secretos, *Decifrando*, aproximar os alunos do conhecimento linguístico acerca da estrutura de sua língua materna (o português brasileiro) através do conhecimento implícito, que estes mesmos alunos já possuem, de forma lúdica e interativa. O que será descrito com mais afinco na seção seguinte.

3 Esboçando um projeto: a criação de um jogo de códigos secretos

Pensando nos proveitosos resultados que a união de ambas as instigantes perspectivas, jogos e códigos secretos, podem trazer para o ensino, propomos que o professor oportunize seus alunos a construir um jogo de decifração de códigos secretos em que eles criam códigos e desafiam outros alunos a decifrar esses códigos. O que se pretende, por meio dessa prática, é instigar o aluno à resolução de problemas por meio do desafio, tanto na criação quanto na solução das situações propostas no jogo.

O que tencionamos é, dessa forma, um jogo aliado ao ensino linguístico, que leve o aluno a refletir sobre a estrutura de sua própria língua e a brincar com ela. Essa brincadeira com a língua consiste em substituir o código linguístico já adquirido pelos seus falantes de uma forma natural, no convívio com outros falantes, por um código em que

o falante precisa manipular conscientemente o que ele já sabe sobre a estrutura da sua língua e ativar esse conhecimento para poder tanto criar quanto decifrar o novo código linguístico proposto no jogo.

Outro ponto interessante para se explorar em sala de aula com o projeto é a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. Para tal, não é preciso muito esforço, visto que os próprios códigos secretos envolvem a disciplina de História e a personalização do jogo pode facilmente ter uma ligação com a disciplina de Artes.

A tarefa do professor, em um primeiro momento, diz respeito à exposição da incrível capacidade de uma língua ser modificada por meio de um critério aleatório que a torne irreconhecível para aqueles que não o conhecem. Seria interessante, dessa forma, fazer com os alunos uma dinâmica que envolva códigos secretos. O professor pode elaborar, com o auxílio deles, um exemplo de código secreto ou, até mesmo, desafiar-los a decifrar um que ele mesmo criou. Existem muitos códigos secretos que podem ser do conhecimento dos alunos, como a Língua do “p”, que está ligada com a oralidade. Sendo assim, um exemplo de dinâmica interessante seria instigar os alunos a conhecerem essa língua e se comunicarem por meio dela com os colegas.

Passado esse momento inicial, é necessário que o professor apresente aos alunos o esqueleto do jogo, o qual será exposto na seção 4 deste capítulo, e estimulá-los na criação e personalização desse jogo, bem como na elaboração dos códigos que o alimentarão. Em uma turma com um maior número de estudantes, o mais apropriado seria a divisão em grupos. Mas, caso o professor conte com uma turma reduzida, ou uma em que trabalhos em grupos maiores ocorram sem grandes empecilhos, o projeto pode se estender por mais de uma turma.

Sendo assim, cada grupo ou turma irá produzir códigos para o grupo ou turma adversário. Tal disposição é importante para que ninguém do grupo tenha conhecimento sobre a mensagem que deve ser

decodificada, mas, para além disso, acreditamos que essa disputa irá fazer com que os alunos se empenhem mais no processo de criação, o que os levará a um maior nível de imersão no assunto sobre o qual o jogo versa. Depois da criação dos códigos, vem a próxima parte que é a aplicação do jogo. Nessa parte, alunos de um grupo são desafiados a decodificar as mensagens codificadas por alunos de um outro grupo.

Já que a confecção de um jogo pode também gerar uma interdisciplinaridade com as aulas de Artes, pensamos que essa proposta deveria se destinar a alunos dos primeiros anos do Ensino fundamental II, sextos e sétimos anos. Todavia, é uma proposta que pode ser levada também aos alunos do Ensino Médio, cabe aos professores investigarem o nível de predisposição dos alunos ao recebimento da proposta. Em relação à esse trabalho paralelo entre as disciplinas, é preciso instigar os alunos na criação da identidade visual de seu jogo, bem como a de um nome para ele.

O papel do professor, durante esse processo, deve ser o de acompanhar e auxiliar os alunos, mas não de conduzi-los por demasiado. É necessário que eles tenham autonomia para colocar em prática as idealizações que tiveram, apesar de sempre estarem atentos à sugestões dadas pelos professores.

Com o jogo pronto, a dinâmica de sua aplicação em sala de aula deve ser discutida entre professores e alunos. Um modo de incentivar os últimos nessa etapa pode ser o estabelecimento de recompensas ao grupo ou turma vencedores.

Dessa forma, é possível perceber todas as possibilidades e resultados proveitosos que a prática desse projeto pode trazer ao ensino. Além de somente apresentar a estrutura geral do o jogo proposto, buscamos ilustrar como se daria esse processo, já com a pretensão de algumas possíveis dúvidas na execução. Sendo assim, criamos o jogo chamado *Decifrando*.

4 O projeto em prática: *Decifrando*

O jogo *Decifrando* foi elaborado como um protótipo do projeto proposto. Através dele, conseguimos vivenciar de perto a experiência de criação, encontrando problemas e seguindo os passos que também serão seguidos pelos alunos, identificando a adequação deles em relação ao ano sugerido.

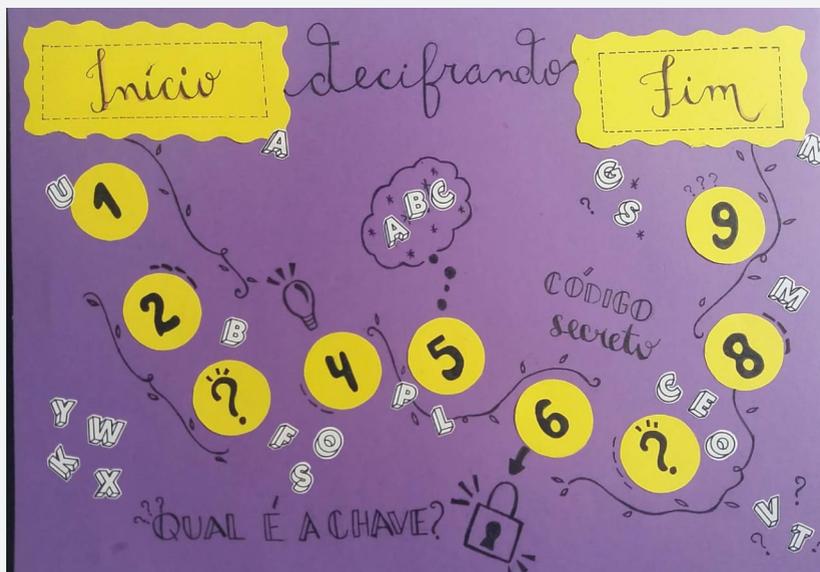
Para a criação do nosso jogo, seguimos uma estrutura geral que também propomos para os alunos. O jogo, desta forma, além de um tabuleiro para indicar a posição dos jogadores, contém dois tipos de fichas. O primeiro tipo (fichas verdes no jogo *Decifrando*) contém a chave do código, ou seja, o critério que deve ser descoberto pelo adversário para conseguir decodificar as mensagens. Já o segundo (fichas rosas no jogo *Decifrando*) traz as mensagens a serem codificadas.

Sendo assim, o jogo funciona da seguinte maneira: cada equipe deve pegar uma ficha de cada tipo e escrever a mensagem contida em uma ficha de acordo com as informações contidas na outra. Terminada essa etapa, as equipes devem trocar as fichas codificadas entre si. O objetivo de cada grupo será descobrir tanto a chave do código como decodificar a mensagem. Assim que um grupo houver cumprido o objetivo, encerra-se o tempo. O sistema de pontuação se estrutura da seguinte forma: o grupo vencedor da partida (ou seja, aquele que descobriu a chave e decodificou a mensagem) poderá escolher entre andar três casas ou tentar a sorte no dado; o grupo que conseguiu decodificar a mensagem anda uma casa no tabuleiro; o grupo que conseguiu encontrar a chave do código, mas não conseguiu decodificar toda a mensagem, anda duas casas.

Aliado à isso, ao montar o tabuleiro, preenchamos algumas casas com o um ponto de interrogação (Figura I) . Desta forma, os grupos

que ali caírem não devem pegar uma ficha verde com uma chave de código, mas sim criar uma eles mesmos.

Figura 1 - Tabuleiro do jogo.



Fonte: fotografia das autoras.

Pensamos que essa possibilidade torna o jogo mais interativo, visto que ele pode se estender por um período longo, a depender das dificuldades encontradas por cada participante na decodificação. Sendo assim, esse recurso quebraria, de certa forma, a linearidade e monotonia na qual o jogo segue, pois, mesmo se tratando de um jogo desafiador, os alunos podem se entediar com a quantidade de tempo empregado. Todavia, isso se trata da personalização do jogo, não de sua estrutura geral, podendo ser adotado ou não pelos alunos. Talvez eles até mesmo tenham ideias mais criativas nesse quesito,

Em relação às fichas verdes, o professor pode pedir que os alunos sigam alguns requisitos, aliando-os ao conteúdo que está sendo estudado. No *Decifrando*, optamos por chaves de códigos aleatórios. Visto que a aplicação do jogo seria feita na Feira de Linguística, onde os projetos elaborados durante o curso de verão foram apresentados, preferimos criar algumas chaves de código com um maior nível de complexidade, considerando a idade dos participantes e nível de formação. A seguir, alguns exemplos de chaves de códigos elaboradas: inverter a ordem silábica de cada palavra e substituir as vogais “a” por “y” (ex. A casa é amarela: Y sycy é lyreymy); mover a sílaba tônica de cada palavra para o final da palavra, caso ela já esteja nesta posição mover para o início (ex. árvore: voreár; japonês: nêspoja).

Todavia, esses são somente alguns modelos dos diversos códigos e regras da língua que podem ser trabalhados. Pensando no ensino da sintaxe, por exemplo, um código que mudasse a ordem dos constituintes da frase poderia ser muito proveitoso. Cabe aqui também incentivar os alunos a produzirem códigos que posteriormente possam ser oralizados, pensando em uma aproximação à Língua do “p” que citamos anteriormente. Acreditamos que se comunicar por meio dos códigos que os próprios alunos produziram vá gerar uma maior afinidade com o jogo e tornar a proposta mais divertida.

Já as fichas rosas podem ser uma ótima oportunidade para um trabalho em conjunto com outras disciplinas. No nosso caso, estabelecemos uma ligação com a Literatura, selecionando trechos literários como mensagens a serem codificadas e, posteriormente, decodificadas. Se os professores optarem por essa alternativa, acreditamos que uma proposta interessante seria solicitar aos alunos trechos de um livro com o qual eles venham trabalhando nessa disciplina, talvez até mesmo uma ida à biblioteca. Todavia, a elaboração desse tipo de ficha

também permite correlação com outras áreas do conhecimento, cabendo ao professor identificar o que atende melhor aos seus objetivos e possibilidades.

Um professor da disciplina de História, pode exemplificar citando o Código Navajo utilizado na Segunda Guerra Mundial, pelo exército americano. Apesar de existirem máquinas de criptografia, na época o resultado era demorado e pouco apropriado para o campo. A partir da língua dos nativos americanos, dos índios Navajo, foi compilado um dicionário com termos correspondentes do mundo natural e militar. Por exemplo, “avião era chamado de andorinha e submarino de peixe” (SOUSA, 2016, p.6). Além do dicionário, partindo dessa língua, foi desenvolvido um alfabeto codificado para soletrar palavras em momentos complicados.

Os códigos fazem parte do nosso cotidiano, através de variadas formas, aparecendo em formas de números, como nos documentos de Registro Geral (RG) e de Cadastro de Pessoa Física (CPF), nos endereços como o CEP, ou na forma de código de barras e QR codes. Eles estão inseridos no desenvolvimento da sociedade, e por isso conseguimos facilmente relacioná-los com a história, citando os momentos de utilização desses códigos, que podem aparecer na forma de conjuntos de sinais, de vocabulários, que podem ou não serem secretos, contribuindo sempre para que ocorra a comunicação.

Levando tudo isso em consideração, elaboramos um jogo físico conta com as seguintes partes integrantes: um tabuleiro, fichas com chaves de códigos, fichas com trechos literários, um dado, peões e um manual de regras do jogo. (Figura II).

Figura II - disposição do jogo no dia da Feira de Linguística.



Fonte: fotografia das autoras.

Com a concretização de nosso projeto, restou-nos sua aplicação, para podermos refletir um pouco mais sobre sua real função no ensino, formas de torná-lo mais atrativo e aspectos que podem ser melhorados.

5 Impressões gerais em relação à aplicação do jogo

Na Feira de Linguística, que ocorreu no dia 22 de fevereiro, pudemos observar a aplicação do jogo, que é o objetivo final de nosso projeto. Todavia, pensando na melhor adequação do jogo ao tipo de estrutura do evento, sua aplicação contou com algumas especificidades. Pensamos que sugerir que as pessoas interessadas em participar se detivessem jogando até alguém chegar ao fim do tabuleiro seria algo inviável. Sendo assim, decidimos que sua aplicação naquele ambiente se daria sem o uso do tabuleiro.

Desta forma, pensando em uma experiência não tão demorada, visto que, no mesmo local, havia muitos outros projetos a serem contemplados, sugerimos que os interessados em jogar o fizessem em duplas. Assim, o jogo se tornou mais dinâmico. Cada membro da dupla codificava um trecho literário de acordo com a chave do código e passava para o adversário decodificá-la. Quando um deles houvesse cumprido com o intento, a partida se encerrava.

O que percebemos, no geral, foi um grande nível de excitação, por parte dos participantes, em decodificar as mensagens. Por isso, em alguns casos, mesmo seu adversário já tendo finalizado o desafio, o outro jogador continuava tentando decifrar sua ficha. Sendo assim, percebemos que o objetivo de que o jogo incitasse os participantes por conta do desafio foi cumprido.

Entretanto, como esperado, surgiram durante o percurso algumas complicações e situações com as quais conseguimos ponderar que um caminho diferente talvez tivesse sido mais proveitoso. Para ilustrar esse ponto, podemos utilizar como exemplo uma ficha com uma chave de código que gerou muitas dúvidas e confusões. Na ficha, pedia-se que o participante substituísse o código escrito da mensagem pelo número que correspondia à sua posição no alfabeto (ex. casa: 31191). As problemáticas que surgiram a partir dessa ficha foram das mais diversas ordens.

Em relação à codificação da mensagem, os problemas se deram principalmente pela demora em fazê-la, fazendo com que elaborássemos uma lista contendo o número de posição de cada letra do alfabeto e a disponibilizássemos para aqueles que haviam pegado essa ficha. O que nos levou a isso foi também o caso de uma participante que não possuía em seu vocabulário algumas letras, como “k” e “y”. Houve, dessa forma, uma grande dificuldade de decodificação por parte de sua adversária.

Outra dificuldade encontrada nessa chave de código foi na decodificação das mensagens, já que havia letras que correspondiam à dois números (ex. s: 19). Dessa forma, o participante não sabia onde terminava uma letra e onde começava outra. Para solucionar tal problema, nos inspiramos na ideia de uma participante que, no momento da codificação, colocou um ponto entre os números que representavam cada letra, facilitando imensamente o processo. Todavia, não se tratam de problemas graves, tendo em vista que o código em questão não se trata apenas de uma representação do que os alunos irão elaborar em sala de aula, não sendo essencial ao jogo.

O que também pudemos perceber com a aplicação do jogo foi a dificuldade que algumas pessoas tiveram em compreender qual era o critério de codificação, apesar de muitas vezes terem decifrado a mensagem codificada. Apesar de isso não ser uma característica geral, é preciso ressaltar que, quando aplicado em sala de aula, as chaves de código serão elaboradas pelos alunos. Sendo assim, são eles que irão determinar a dificuldade, cabe ao professor, então, verificar se os estudantes não estão criando critérios mirabolantes e impossíveis de serem decodificados, uma estratégia que o docente pode adotar para evitar isso é incentivar os alunos a explorarem conceitos já trabalhados em sala, nas aulas de português, como, por exemplo, separação silábica e morfemas.

Um sugestão dada por um dos participantes foi a ideia de não fazer do jogo um jogo com tabuleiro. Sua opinião se pautou na problematização de sempre haver um “perdedor”, fazendo, muitas vezes, o aluno sentir-se desmotivado e, que o fato desse mesmo conseguir decodificar a mensagem, sem que haja competição, já é uma forma de estímulo. Acreditamos que se trata de uma consideração muito contundente, mas receamos, todavia, que sem a competição, possa haver a perda de interesse por parte de alguns alunos. Essa é uma situação que

deve ser averiguada com os próprios alunos, adequando as especificidades do jogo ao grupo que irá utilizá-lo.

Na verdade, por meio da aplicação do jogo, percebemos que a adequação é uma das questões mais importantes a se levarem em conta durante o processo de confecção do jogo. O que ajuda, nesse quesito, como já mencionamos anteriormente, é que essa elaboração será feita pelos próprios alunos, sob supervisão de seu professor. Acreditamos que, dessa forma, esse fato contribui para a compatibilidade do jogo com o ano no qual será aplicado.

6 Considerações finais

Através deste capítulo, buscamos apresentar uma reflexão teórica e prática sobre o uso de jogos na educação, sua possibilidade como estratégia de ensino, para que assim possam ser utilizados pelos alunos com o objetivo de construir conhecimentos, desenvolver habilidades e aprofundar e ampliar estratégias para o raciocínio lógico.

Os jogos, além de lúdicos, auxiliam o aluno para contribuição do conhecimento. São um recurso para ser construído e explorado pelos alunos, para acrescentar no processo de ensino/aprendizagem. Usado de forma correta, essa ferramenta só acrescenta positivamente na aula de Língua Portuguesa, levando a um momento de reflexão científica, para que o aluno possa refletir, e criar de forma divertida e animada, durante seu aprendizado.

Referências

BRITO, P. Concepções de linguagem e ensino de língua. In. **Fugindo da Norma**. (1992).

CASTRO, S. A. P. **Que língua ensinamos?** Letras: revista do instituto de Letras, vol.9, n° 1 e 2, dez/1990.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Mente**. Brasília: ed. UNB, 1998.

CRUZ, R. T. O ensino da gramática: o programa de Chomsky na escola. Revista Querubim, V. 6, p.inicial 191, p.final 197, ISSN: 1809-3264. 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Ronald_da_Cruz.htm>. Acesso em: Abr/ 2019.

DUARTE, Inês. **O Conhecimento da língua**: desenvolver a consciência linguística. 1.ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n.93, Maio 1995, p.5-10. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209194>>. Acesso em: 27 Abr 2019.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na Escola**. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SOUSA, Deivison Porto de. Dissertação: **Dos Hieróglifos ao QR Code: Códigos como Ferramenta na Sala de aula**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista/BA. 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/profmat/wp-content/uploads/2018/11/Dissertacao_DEIVISON_PORTO_DE_SOUSA.pdf> Acesso em: 23 Abr 2019.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ROLAND, Letícia Coelho; FABRE, Marie-Christine Julie Mascarenhas; KONRATH, Mary Lúcia Pedroso. Jogos Educacionais. **RENOTE**, Porto Alegre, v.2, n.1, Mar. 2004. p.1-7. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13719/8049>>. Acesso em: 1 Maio 2019.

XAVIER, Lola Geraldés. Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. **EXEDRA**, Coimbra, n.temático, Dez 2012.

DICIONÁRIO DE CONEXÕES DE PALAVRAS NA ESCOLA: UMA TAREFA VISUAL COM BASE NO LÉXICO MENTAL

Cristiane Martins de Paula Luz

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Rafael Zaccaron

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Resumo: Este trabalho tem por objetivo principal apresentar o desenvolvimento de uma tarefa denominada *dicionário de conexões de palavras*, baseado no conceito de léxico mental. Como objetivo secundário, desenvolver a noção de campo semântico, de campo lexical e da relação entre as palavras. Busca-se com este movimento uma aproximação de como a teoria formula a organização das palavras em nossa mente (SOUSA; GABRIEL, 2015), chegando-se à forma de como elas são trabalhadas em sala de aula. Inicialmente, apresentamos brevemente o aporte teórico que indica haver um descompasso entre nosso “dicionário” mental e o dicionário tradicional. Na sequência, apresentamos os passos para confecção de uma entrada lexical na proposta de dicionário visual/mental. Por fim, apresentamos sugestões para a aplicação desta tarefa na escola, visando à implementação dessas sugestões em diferentes contextos.

Palavras-chaves: dicionário de conexões. léxico. relações lexicais. léxico mental.

1 Introdução



Fonte: <https://tirasmandinho.tumblr.com/post/162568826044/tirinha-original>

Ao resenhar criticamente o livro “Dicionários escolares: políticas, formas & usos”, Rajagopalan (2011) alerta que muitos dicionários escolares não cumprem sua função de informar o/a aprendiz por estarem em descompasso com o público para o qual foram pensados. Tais dicionários, muitas vezes, apresentam informações metalinguísticas desnecessárias e demasiado complexas, que se assemelham ao “gramatiquês” que alunos eram obrigados a decorar no passado (RAJAGOPALAN, 2011). Ao defender um dicionário crítico que informe e contenha os diferentes conhecimentos necessários ao universo escolar, Rajagopalan aponta para a necessidade de se repensar a relação entre o dicionário e a escola.

O documento federal que serve como indicador ao que deve ser trabalhado nas escolas do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclui breves passagens do uso do dicionário durante as aulas de linguagens. É a partir do 5º ano, porém, que surge a indicação de que o/a aluno/a possa “planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (BRASIL, 2017, p. 129). A BCNN também incentiva o uso de dicionários bilíngues (no caso, o par linguístico português-inglês) em sala, pois considera que tal ação ajuda a construir um repertório lexical na língua inglesa. Assim,

a BNCC sinaliza que não somente o dicionário do português deve ser trabalhado em sala, como também indica que a manipulação de verbetes pode e deve ser trabalhada pelos próprios alunos.

Foram questões de cunho prático e teórico como essas que nos motivaram a desenvolver uma tarefa envolvendo dicionários no curso de verão “O saber científico no espaço escolar: construção de gramática e olimpíada de linguística”. Esse curso foi promovido pelas professoras Roberta Pires de Oliveira (UFPR/UFSC) e Sandra Quarezemin (UFSC) em 2019. O objetivo principal do curso foi mobilizar os participantes a desenvolverem projetos práticos envolvendo a linguística que pudessem ser aplicados no universo escolar. Como resultado, cada equipe teve que implementar seu plano. Ao ponderar as possibilidades, nosso grupo resolveu desenvolver uma tarefa visual que discutisse o léxico de forma crítica e não apenas como apresentado em dicionários tradicionais. Assim, surgiu a ideia do dicionário de conexão de palavras que será apresentado neste capítulo.

Este capítulo está dividido da seguinte forma: a próxima seção apresenta um breve aporte teórico acerca do léxico - tanto dos campos linguísticos quanto o léxico mental - e de dicionários - visual e mental e suas interseções - e as relações existentes entre estas áreas. Em seguida, é exposta a sequência didática planejada para a implantação da tarefa alvo deste capítulo. Posteriormente, são apresentados os passos seguidos pelos autores para a implantação de um piloto do dicionário visual de conexões de palavras. Ao final, são desenvolvidos comentários sobre os vínculos da tarefa e a proposta do ensino de gramática nas escolas no livro de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

2 Referencial teórico

Esta seção apresenta a base teórica para a proposta de criação de um dicionário de conexões de palavras. Os seguintes conceitos são

trabalhados: o léxico e suas conexões, o léxico mental como área de estudo interdisciplinar, o dicionário e seu uso nas escolas e, finalmente, o conceito de dicionário visual/mental.

2.1 Léxico e as conexões

Um dicionário que se propõe a trabalhar as conexões existentes entre as palavras abarca necessariamente as diferentes relações (e.g., significado, uso, similaridade fonética) do léxico, pois tais relações implicam as conexões que estabelecemos entre as palavras de uma língua natural. Portanto, para a construção desse tipo de dicionário, é preciso compreender conceitos como *léxico*, *campo semântico* e *campo lexical*.

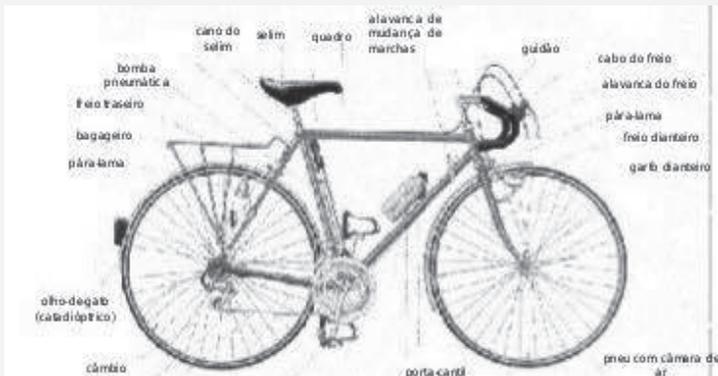
Na qualidade de termo linguístico geral, *léxico* designa “o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc. Por essa razão, *léxico* entra em diversos sistemas de oposição, conforme o modo pelo qual é considerado o conceito.” (DUBOIS et.al, 2014). Embora não se confunda com o léxico mental, objeto principal deste trabalho, que fomenta a ideia de conexões de palavras, é importante também compreender como funcionam os campos linguísticos, cuja delimitação nem sempre é precisa. Em linhas gerais, contudo, campos lexicais são compostos por palavras que “nomeiam um conjunto de experiências em algum sentido analógicas.” (ILARI, 2017, p. 39). Identificam-se, assim, como campos lexicais, “os nomes das cores, por exemplo, que se referem a um tipo particular de experiência visual ou os nomes dos animais que organizam parte de nossa experiência dos seres vivos [...]” (ILARI, 2017, p. 39).

Ainda sobre o campo lexical, Ilari (2017) propõe uma reflexão e uma atividade com base no conceito. A atividade apresentada se mostra compatível com a nossa proposta de dicionário (ILARI, 2017, p. 44):

9. Os linguistas utilizam, às vezes, o nome campo lexical para indicar o conjunto das palavras que designam as partes de um

objeto ou o conjunto de termos que dizem respeito a uma mesma técnica, a um mesmo ramo de atividades. Para os não especialistas, é normalmente difícil enumerar todas as palavras de um desses campos lexicais; em geral, eles lembram algumas, compreendem algumas outras quando as ouvem e desconhecem as restantes. Tente lembrar os nomes de todas as peças que compõem uma bicicleta de passeio. Compare em seguida a lista que você terá chegado com a lista das legendas da figura. Separe aquelas legendas em três conjuntos, conforme constituem para você (a) um vocabulário ativo; (b) um vocabulário passivo (c) um vocabulário desconhecido.

Figura 1: As partes da bicicleta



Fonte: (ILARI, 2017, p. 44).

Campo lexical e campo semântico não se confundem. O campo lexical, como visto anteriormente, refere-se a uma lista de palavras que juntas referem-se a uma experiência. Da mesma forma, o campo lexical envolve o processo de formação das palavras. O campo semântico, por sua vez, envolve conceitos próximos e fortemente relacionados. Segundo Ilari (2017), conceitos que fazem parte do mesmo campo semântico compartilham uma área de conhecimento mais ampla.

A título de exemplo, retomamos a palavra ‘bicicleta’. No campo lexical podemos elencar as seguintes palavras: ‘pedal’, ‘guidão’, ‘rodas’, ‘correias’, etc. O campo semântico de ‘bicicleta’ abarca o conceito de ‘transporte’, já para algumas pessoas ‘bicicleta’ e ‘trabalho’ constituem conceitos que dividem o mesmo campo semântico.

Tais relações são relevantes quando a natureza dessas relações torna-se objeto de estudo, como a proposta deste capítulo. Como Brinton e Brinton (2010) afirmam, todos nós, falantes de uma língua, possuímos uma compreensão implícita de uma série de relações lexicais. É a partir dessa compreensão que noções como: conceitos fortemente relacionados, relações de oposição, similaridade, entre outros devem ser trabalhados na tarefa de conexão de palavras. Palavras com conceitos fortemente relacionados estarão, por consequência, mais próximas em uma representação visual dessas relações.

2.2 O Léxico Mental como Campo Interdisciplinar

Como funciona o conhecimento sobre palavras que todos temos no cérebro? O léxico mental existe mesmo no cérebro? Como a informação lexical é armazenada? O léxico mental teria uma estrutura similar a dos dicionários? As pesquisadoras Sousa e Gabriel (2015) apresentam essas perguntas no início de seu artigo: “O Léxico Mental Existe?” E relatam que, apesar de diversas pesquisas terem investigado esse assunto, de fato vários modelos e suposições sobre o léxico mental foram elaborados. Pode-se dizer, contudo, que ainda não temos muitas das respostas sobre como funciona o léxico mental no cérebro. No entanto, percebemos essas perguntas como possíveis catalisadores de discussões com os alunos acerca de como funcionaria o léxico mental.

Nosso léxico mental não está organizado de maneira alfabética (SOUSA; GABRIEL, 2012). De acordo com Slabakova (2016), certos padrões fonológicos como terminações de palavras (pensemos no morfe-

ma ‘ismo’ que está ligado a ideia de sistema político, religião ou doença) e aspectos semânticos de proximidade de sentido (pensemos em diferentes peças de roupa, como calça, blusa, etc.) teriam um papel na proximidade destas palavras em nosso léxico mental. Uma prova disto, seria a rapidez com a qual acessamos as palavras em nosso léxico mental.

De fato, a organização do nosso léxico mental não se assemelha a dos dicionários que conhecemos. Um dos aspectos amplamente aceito em relação à organização da linguagem são as áreas do cérebro envolvidas com a linguagem. Há duas regiões cerebrais específicas conhecidas como Broca e Wernick, no lado esquerdo do cérebro, que estão relacionadas com a linguagem (FROMKIN; RODMAN; HYAMS, 2014). Apesar de não sabermos se há realmente um local específico no cérebro que armazena nosso léxico mental, pode-se admitir que o lado esquerdo do cérebro - por abrigar as regiões de Broca e Wernick - teria relação com esse léxico. Pesquisas que estudaram o léxico mental envolveram, e ainda envolvem, linguistas, biólogos, médicos, entre outros profissionais. Portanto, o trabalho conjunto entre professores de língua portuguesa com professores de ciências biológicas explorando a linguagem e o cérebro humano em sala de aula é uma proposta relevante.

E como funciona o léxico mental de um bilíngue¹? Existem dois léxicos mentais separados? Um só léxico? E quando as pessoas falam mais de duas línguas? Faz sentido apresentar essas questões na escola, uma vez que o vocabulário em inglês está sendo incorporado, especialmente através dos elementos tecnológicos. Ademais, o Brasil não é um país monolíngue, portanto é relevante discutir aspectos de multilinguismo na aula de língua portuguesa no Brasil. A ideia de dois léxicos mentais separados, com áreas de armazenamento específicas para cada língua, tem sido abandonada pois estudos recentes de neuroimagem

¹ Adotamos aqui uma visão do termo bilíngue que engloba o sujeito que tenha conhecimentos e use mais de uma língua (GROSJEAN, 1989). Em contraste à noção do/a bilíngue proficiente em níveis semelhantes ao/a falante nativo/a.

mostram um léxico mental integrado entre as línguas (SLABAKOVA, 2016). Tais estudos indicam que há ativação mental - acesso lexical - das duas línguas ao mesmo tempo e que o falante bilíngue ao falar uma língua suprime a outra. Em outras palavras, ao pensar no seguinte conceito: animal doméstico peludo com quatro patas que late, associado à palavra ‘cachorro’, e acessar seu léxico mental a procura desta palavra, você automaticamente ativará ‘*dog*’ se souber inglês ou ‘*perro*’ se souber espanhol, por exemplo. Desta forma, o desenvolvimento da atividade aqui proposta, em conjunto com professores de línguas adicionais (inglês, espanhol, etc.) da escola, integrando o léxico dessas línguas, agrega valor e significado à atividade, uma vez que está em consonância com pesquisas contemporâneas.

2.3 O Dicionário e seu uso nas escolas: orientações governamentais

Conforme mencionado na introdução, a BNCC menciona a palavra ‘dicionário’ apenas 11 vezes de forma breve. É incentivado o uso e manipulação dos dicionários pelos estudantes, como no caso dos alunos do 5º ano que são incentivados a criar verbetes de dicionário de forma autônoma e trabalhem o conceito de polissemia. A partir de 2002, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) começou a analisar os dicionários escolares e em 2012 lançou um documento intitulado *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, que acompanha os dicionários escolares e serve como diretriz para o uso dos dicionários nas escolas.

Brangel (2013) afirma que a inclusão dos dicionários na avaliação do PNLD trouxe avanços para o uso dos dicionários escolares, pois passaram a ser analisados por especialistas. Pode-se dizer que o mais marcante é a concepção de que diferentes dicionários para cada etapa do ensino. Em 2012 foram estabelecidos quatro tipos de dicionários, correspondentes a estas etapas, que cobrem desde o ensino do 1º

ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. A leitura das categorias indica que por estarem em etapas distintas de ensino, o/a aprendiz terá necessidades linguísticas diversas e, por consequência, um dicionário que melhor atenda cada público específico.

Apesar de compreender a necessidade de dicionários distintos, parece haver um problema pois essas divisões não se alinham a outras regulamentações do MEC, por exemplo, a fase de alfabetização (BRANGEL, 2013). Há nos dicionários dos anos iniciais também uma grande preocupação com o domínio da ordem alfabética (BRASIL, 2012). Além de preparar o/a leitor/a para o uso do dicionário tradicional, não parece que haja outro benefício para a criança, pois tal organização lexical difere da forma como a criança organiza as palavras em seu léxico mental, como visto na seção anterior.

O fato de o dicionário ter se tornado objeto de análise para seu uso na escola é positivo. No entanto, a leitura do documento *Com Direito à Palavra* (BRASIL, 2012) evidencia o caráter de apoio que é dado aos dicionários na escola, com muitas atividades sugeridas que trabalham com listas de palavras. Faltam nesse documento a criticidade defendida por Rajagopalan (2011) em relação ao trabalho com os dicionários e a visão de uma língua natural que pode vir a ser, mas não se limita à organização de listas de palavras.

2.4. Dicionário Visual/Mental

Um dicionário visual clássico associa palavras com figuras que as representam. Esse tipo de dicionário pode vir a limitar o espaço para diferentes representações e é normalmente utilizado no ensino de línguas adicionais mas também nos anos iniciais do ensino fundamental. O dicionário de Tipo 1, avaliado pelo PNL D traz imagens. Seguido da entrada lexical, nesse dicionário, há uma representação visual; por exemplo, a palavra 'casa' pode estar associada à seguinte representação em figura 2:

Figura 2: Representação de casa



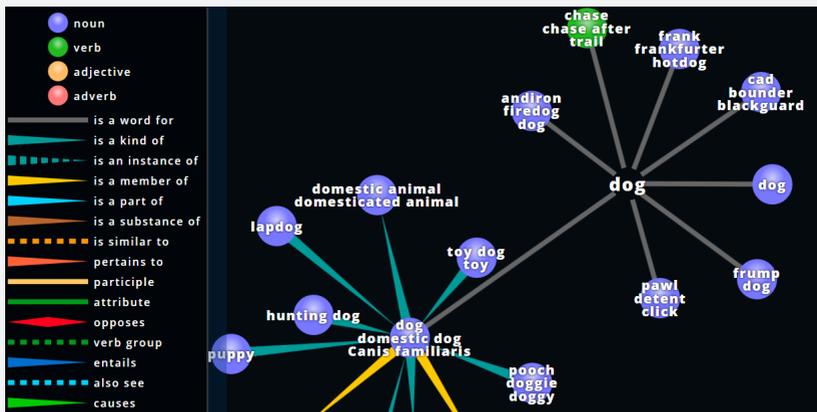
Fonte: <https://pixabay.com/vectors/house-home-real-estate-architecture-2026116/>

Tal desenho, apesar de apresentar alguns benefícios, limita a representação do léxico ‘*casa*’. Nossa proposta de um dicionário visual/mental não trabalha com imagens para representações de palavras, mas sim com a concepção de que as palavras devem estar visualmente representadas em formato de rede, tal qual se imagina sua representação mental (LENT, 2001, apud SOUSA; GABRIEL, 2012).

No Dicionário visual/mental, é possível trabalhar as analogias, que “[...] agrupam um conjunto de palavras que possuem afinidades, que são delimitadas pelos aspectos culturais.” (VILARINHO, 2017, p. 108). Além disso, é necessário incorporar conhecimentos linguísticos e culturais a fim de produzir uma obra lexicográfica representativa. Assim, o trabalho de planejamento e implantação do dicionário mental deve ir muito além das categorias gramaticais normalmente associadas às entradas de um dicionário convencional (VILARINHO, 2017). O foco desse trabalho não é identificar as palavras em classes, o que também pode ser feito, mas sim o campo semântico, o campo lexical, o léxico mental e a relação existente entre as palavras.

Para tanto, usamos como base inicial do nosso trabalho o dicionário on-line em inglês Visuwords, que pode ser também apresentado em sala de aula como incentivo para a aprendizagem do inglês como língua adicional. O objetivo desse dicionário online é “olhar as palavras para encontrar seus significados e associações com outras palavras e conceitos” (VISUWORDS). De acordo com Critchfield (2017), essa ferramenta não apenas indica que determinadas palavras possuem uma relação, mas também o quão próxima é essa relação de forma espacial na tela (ver figura 3). É também indicado o tipo de relação estabelecida - linhas que conectam as palavras - segundo DeHart (2016), essa relação em conjunto com a relação gramatical são os principais elementos que diferenciam o Visuwords. É importante ressaltar que ao clicar na palavra abre-se uma pequena janela com o significado dela. Na figura 3, pode-se observar na legenda à esquerda uma série de relações entre as palavras dentro do campo semântico.

Figura 3: Tela do Visuword para a palavra cachorro (*dog*)



Fonte: <https://visuwords.com/>

² Do original “look up words to find their meanings and associations with other words and concepts”

Com base no Visuwords, a ideia inicial foi estruturar uma versão on-line ou eletrônica similar, a ser desenvolvida para o Português Brasileiro. Em momento posterior, contudo, pensamos na facilidade em realizar projeto semelhante usando materiais físicos e também pela forma como o produto dessa atividade seria visível a todos na escola, assim optamos pela versão construída em papel, com o uso de cola, barbante e materiais recicláveis. Não obstante, a implantação da versão on-line do dicionário não deve ser descartada. Para isso, será necessária uma abordagem multidisciplinar, a começar pelo engajamento entre professores/as de informática e de linguagem, para o planejamento de uma versão digital.

Os passos para a construção do dicionário de conexão de palavras são apresentados na sequência.

3 Dicionário de conexões de palavras: proposta didática

Esta seção detalha a sequência do planejamento para a implantação da atividade com alunos dos anos finais (5º ao 9º ano), levando em conta os aspectos referentes ao léxico previamente expostos. São apresentadas questões de ordem prática no que tange os materiais necessários, bem como os recursos humanos e físicos necessários na escola para o desenvolvimento da tarefa.

Além de professores de biologia e línguas adicionais, citados anteriormente, professores de arte e de informática podem ser convidados a fazer parte desse projeto. O ideal é que os alunos discutam questões relacionadas ao projeto nas diferentes disciplinas - tais assuntos devem ser previamente planejados entre os professores - a fim de que a interdisciplinaridade inerente à tarefa dicionário de conexão de palavras fique evidente aos estudantes.

Prática 1: Como funcionam os dicionários?

Neste tópico, são apresentados os passos sugeridos para a abordagem acerca do funcionamento dos dicionários, cujo principal objetivo é fomentar a reflexão dos alunos em relação à organização dos dicionários versus léxico mental.

1. Na aula anterior, a/o professor/a pede que os alunos tragam dicionários para a próxima aula. O/a professor leva dicionários escolares disponíveis para a classe. Em sala, o/a professor/a solicita que os alunos escolham uma palavra e a escreve no centro do quadro.
2. Os alunos procuram a definição da palavra e discutem as possíveis diferenças (usando dicionários diversos, provavelmente). O/a professor/a pede para os alunos pensarem em palavras relacionadas à palavra escolhida com a seguinte pergunta: “Quais palavras vêm à sua cabeça quando você pensa na *palavra X*?”. Por exemplo, a partir da palavra ‘celular’ poderiam surgir: aplicativos, carregador, tela, ligar, redes sociais, memes, célula etc. que seriam escritas no quadro como uma rede, interligadas com a *palavra X* ao centro.
3. Uma vez conectadas as palavras, pergunta-se aos alunos qual a diferença entre o dicionário tradicional e esse dicionário do quadro. A intenção é ressaltar que o nosso léxico mental não está organizado como nos dicionários tradicionais.
4. O próximo passo é solicitar aos alunos que identifiquem em grupos quais são as relações que essas palavras têm com a palavra ao centro ou entre si. Para tanto, pelo menos dois exemplos como modelo, a palavra ‘aplicativos’ *faz parte do* celular e o celular também *dá acesso aos* aplicativos; enquanto ‘ligar’ é *verbo* que de-

monstra uma ação tipicamente associação ao celular. Separe os alunos em grupos e peça para que eles trabalhem nas relações das palavras restantes dividindo as palavras para os grupos. Monitore o trabalho e fomente a discussão de relações como: é similar a/o; qualidade; oposta a/o; é usado/a por, etc. À medida que essas categorias forem surgindo nos grupos, anote-as no quadro (lateral) como uma legenda. Acabado o tempo dos trabalhos em grupo, deve ser solicitado que os alunos dividam com todo o grupo as relações das palavras e os demais grupos indicam se concordam ou não com a associação sugerida. À medida que os alunos forem concordando nas relações faça as ligações entre as palavras com canetas de cores diferentes ou use formas de pontilhados diversos para ilustrar as diversas relações até completar todas as palavras ou colocar ao menos uma relação de cada grupo.

5. Convide os alunos a criarem o projeto “dicionário visual/mental”, direcionando-os a refletirem sobre a forma como organizamos as palavras na nossa mente.

Prática 2: Montagem do Dicionário de Conexão de Palavras

Seguem os passos sugeridos para a montagem do dicionário de conexões de palavras.

1. Antes da montagem: coordenar com o/a professor/a de artes se possível. Pedir para os alunos separarem tampas de garrafas de leite/iogurte e trazerem no dia da montagem, a intenção é trabalhar com o máximo de material reutilizados. Escolher uma área da escola (corredor de preferência, para maior exposição) para receber o dicionário e, com base nessa escolha, pensar no melhor material base: cartolinas, papel kraft, etc. Separar tam-

bém barbante e tinta ou canetinhas e etiquetas. Para a execução da atividade, é possível fazer uso de cola quente ou cola comum.

2. Diálogos iniciais: será necessária uma apresentação prévia da atividade a ser proposta, retomando especificamente as noções de dicionário e léxico já abordados na prática 1 [Como funcionam os dicionários?]. Uma sugestão é definir com os alunos qual será a *palavra X* a ser utilizada no centro. Preferencialmente, é melhor trabalhar com um substantivo, pois essa classe gramatical permite um maior número de conexões.
3. Formação de equipes e a catalogação das conexões: os alunos devem ser separados em equipes de no máximo 4 pessoas. É preciso que todos sejam convidados a pensar nas conexões possíveis a partir da *palavra X*. A atividade pode partir de conexões já estabelecidas ou essas conexões podem ser identificadas pelos próprios alunos, a depender do ano em que esses alunos estiverem cursando. Na forma mais completa de desenvolvimento da atividade, os alunos deverão registrar as palavras conexas e as relações identificadas. Nesta etapa, é recomendável que os alunos façam uso de dicionários de diversas categorias, incluindo dicionários escolares e/ou complementares, entre outras ferramentas.
4. Material para confecção do dicionário: o material, previamente organizado pelos professores que guiam a atividade, deverá ser distribuído aos alunos. Tampas³, cartolina, cola, barbante, canetinha, *post it*, etiquetas adesivas, letras em EVA. A criatividade e o uso das habilidades artísticas dos próprios alunos deverá ser incentivada pelos educadores.

³ Dica: O uso das tampas ajuda a dar dimensionalidade e facilita a visualização, mas é possível trabalhar com materiais planos ou somente desenhar no papel/cartolina.

5. Confeção do dicionário: a elaboração da atividade de forma completa exige que os alunos criem a legenda específica de suas conexões. A *palavra X* poderá ser afixada em uma tampa maior ao centro ou letras em EVA poderão ser utilizadas para essa finalidade. Após uma prévia montagem do dicionário, os alunos deverão partir para colagem das palavras e a identificação das conexões entre elas.

6. Apresentação e discussão: em aula específica, os alunos deverão expor os trabalhos desenvolvidos à própria turma e a outros alunos e professores. Na apresentação inicial, alunos avaliarão que conexões identificadas entre as equipes coincidem umas com as outras. Da mesma forma, serão identificadas diferentes conexões identificadas por cada equipe. Na apresentação aberta ao público da escola, a sugestão é que se deixe material extra para inclusão de novas palavras próximas ao dicionário. A ideia é que todos possam contribuir. Ao final do semestre, é possível desenvolver uma atividade com alunos que começaram o projeto. Nela, alunos e professores poderão refletir acerca das diversas novas palavras que foram adicionadas. Eles concordam com as inclusões? Por que sim/não? O espaço para reflexão, como o trabalho em rede, não precisa terminar e pode abarcar outras disciplinas.

Como se pode observar, a construção de um dicionário, em um primeiro momento, envolve a apresentação do aluno ao sistema lexical. Por meio do exercício proposto, poderá haver o incremento do vocabulário por parte dos alunos (SILVA, 2014). É um trabalho que envolve pesquisa, demanda curiosidade, desperta questionamentos e favorece o trabalho em equipe. O ideal é a formação de pequenos grupos para isso. As fontes de pesquisa podem ser plurais, a começar por dicioná-

rios tradicionais, passando por jornais, revistas e textos extraídos de redes sociais. A conscientização das próprias palavras e da linguagem utilizada pelo grupo pode representar também um interessante ponto de partida. O aluno poderá refletir sobre a forma como seu próprio léxico está estruturado. A língua como “objeto” de reflexão científica, questão basilar da proposta de ensino de língua defendida por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

4 Dicionário de conexões de palavras: um piloto

Esta seção apresenta os passos seguidos pelos autores para a montagem de um piloto do dicionário de conexão de palavras que foi realizado durante o curso de verão na UFSC em 2019.

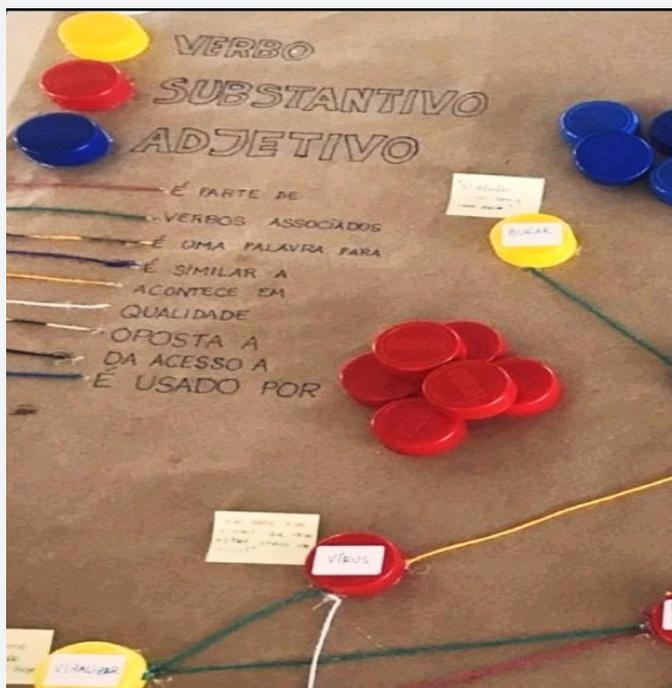
Figura 4: montagem inicial



Fonte: autores

Do protótipo montado (figura 4), a palavra ‘computador’ foi selecionada para compor o centro do dicionário visual/mental. Em grupo, discutimos as possíveis interações entre computador e outras palavras, como ‘nerd’, ‘vírus’, ‘computar’, ‘deletar’, ‘teclar’, ‘PC’, ‘bugar’, ‘celular’, ‘redes sociais’, ‘internet’. Ato contínuo, foram identificadas as possíveis relações entre as palavras, que foram identificadas para o caso como: a) *é parte dele*; b) *ações/verbos associados*; c) *é uma palavra para*; d) *é similar a*; e) *acontece em*; f) *qualidade de*; g) *oposta a*; h) *dá acesso a*; i) *é usado por* categorias em destaque na figura 5.

Figura 5: Detalhe das categorias



Fonte: Autores

Assim, três cores de tampas foram separadas, cada uma delas correspondia a uma classe gramatical específica: azul/adjetivo, vermelho/substantivo e amarelo/verbo. Um barbante também foi colorido com diversas cores, cada um dos pedaços de barbante colorido denominava uma das relações acima descritas. Com as diversas categorias estabelecidas, foi construída a legenda. Seleccionada uma palavra, identificou-se a classe gramatical e a etiqueta com a palavra foi colada na tampa com a cor correspondente à classe gramatical. O próximo passo foi a escolha do local da palavra que deveria ser tão próxima à palavra central quão forte fosse a ligação entre as duas palavras, de forma a representar o léxico mental (SLABAKOVA, 2016), o mesmo critério era levado em consideração para as demais palavras já coladas (por exemplo, ‘impressora’ e ‘caixa de som’ ficaram próximas da mesma forma que ‘computar’ e ‘teclar’). Coladas todas as palavras, o próximo passo foi colar os barbantes que correspondiam em cores às relações da legenda (figura 5) estabelecendo as relações de forma visual. Por fim, foram elaboradas orações que contextualizavam as palavras seleccionadas. As orações foram escritas em *post its* (figura 6) colados próximo às tampas.

Figura 6: Dicionário visual/mental completo



Fonte: Autores

Terminada a confecção do dicionário, o resultado foi exposto aos demais participantes do curso. Na escola, o ideal seria expô-lo na parede. Por uma questão de tempo e espaço colocamos nosso dicionário em uma mesa; desta forma, cada participante do curso que passou pelo nosso dicionário pode selecionar novas palavras (figura 7) que estavam conectadas com as palavras apresentadas e estas palavras foram adicionadas à medida que o participante estabelecia a classe de palavra e as relações desta nova palavra com as demais.

Figura 7: Exposição do dicionário visual/mental



Fonte: Autores

No caso das relações estabelecidas com computador, uma palavra identificada pelos visitantes foi *trabalho*. Tal palavra não havia sido pensada pelos autores anteriormente e foi adicionada durante a exposição, esse fato demonstra o caráter interativo do dicionário de conexões de palavras.

Por fim, escolhemos trabalhar com materiais reaproveitados nesta tarefa de modo a produzir visualmente o dicionário. Acreditamos que o trabalho seria igualmente rico ao ser desenvolvido em uma plataforma digital, com um resultado semelhante ao site *visuwords*. Para tanto, seria vital envolver o/a professor/a de informática da escola a fim de adaptar o plano de ação aqui exposto.

5 Considerações finais

Ao planejar o *dicionário de conexões de palavras* e implantar uma pequena versão dessa tarefa durante o curso de verão, percebemos a complexidade de se trabalhar com o léxico, mas também o quão instigante é poder construir e testar hipóteses ao adicionar um verbete à rede de conexões. Participar dessa tarefa pode levar o/a aprendiz a refletir sobre a língua como objeto de estudo e a se questionar como o seu léxico mental é organizado. Dessa forma, percebemos que esta atividade está em consonância com a proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) pois é dado aos alunos espaço para reflexão sobre a língua.

Ao refletir com rigor metodológico sobre a organização lexical de forma crítica, levantando, por exemplo, a questão das relações entre as línguas (materna e adicional) em nosso léxico mental, a construção de verbetes do dicionário de conexões de palavras alinha-se com o proposto pela BNCC para o ensino nas escolas.

Ressaltamos ainda três aspectos positivos da tarefa proposta. Primeiro, é necessário que o trabalho em grupo ocorra de forma colabo-

rativa. Segundo, há a possibilidade de desenvolver essa proposta com demais professores da escola de forma que o dicionário se transforme em um projeto interdisciplinar. Finalmente, práticas como essa geram o que Candau e Moreira (2007) descrevem como conhecimento escolar, que é o conhecimento gerado dentro da escola. Concordamos com esses autores quando eles afirmam que o conhecimento escolar instiga a curiosidade de alunos.

Referências

BRANGEL, Larissa Moreira. DICIONÁRIOS ESCOLARES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Interdisciplinar - **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, [S.l.], v. 19, nov. 2013. ISSN 1980-8879. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1650>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRINTON, Laurel J.; BRINTON, Donna M. **The Linguistic Structure of Modern English**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2010.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. In: **BRASIL, Ministério da Educação. Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007, p.17-46.

CRITCHFIELD, Thomas S. Visuwords®: a Handy Online Tool for Estimating What Nonexperts May Think When Hearing Behavior Analysis Jargon. **Behav Analysis Practice**. v. 10 n. 3, p. 318–322. doi.org/10.1007/s40617-017-0173-0.

DEHART, Jason D. Painting Digital Word Pictures. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**. v. 60, n. 1, p. 99-102, 2016. doi.org/10.1002/jaal.560

DICIO. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/dicionario/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DUBOIS, Jean. et. al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2014.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert; HYAMS, Nina. **An introduction to language**. Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning, 2014.

GROSJEAN, François. “Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”. **Brain and Language**, 36, 1989, p. 3–15

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico**. Brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Dicionários escolares: políticas, formas & usos. **DELTA**, São Paulo , v. 27, n. 1, p. 147-153, 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Jul. 2019.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016, p.184.

POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e Semântica Lexical**. Noções fundamentais. São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, Débora Silva. Campos Lexicais e semânticos. **Terra Educação**. Disponível em <https://www.estudopratico.com.br/campos-lexicais-e-semanticos/>. publicado em 21/102015. Acesso em 31 mai. 2019. [Publicado em](#)

SILVA, Solimar. **Oficina de Escrita Criativa**. Escrevendo em sala de aula e publicando na WEB. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

SLABAKOVA, Roumyana. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Palavras no cérebro: o léxico mental. **Letrônica**. V. 5, n. 3, 2012.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosangela. Does the mental lexicon exist?. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 335-361, sep. 2015. ISSN 2237-2083. Available at: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5642/8297>>. Date accessed: 20 may 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.23.2.335-361>.

VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. METODOLOGIA PARA ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIO ANALÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto), São Paulo , v. 61,

n. 1, p. 105-131, Mar. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942017000100105&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1704-5>.

VISUWORDS. Disponível em: <<https://visuwords.com/>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

CONSTRUINDO DICIONÁRIOS DE ONOMATOPEIAS COM O AUXÍLIO DO LÚDICO E DE NOVAS TECNOLOGIAS

Beatriz Martins Rachadel

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Damaris Matias Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Diego Rodrigues Lopes

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Resumo: Neste capítulo, objetiva-se apresentar a proposta da construção de dicionários de onomatopeias para os alunos do sexto e do nono ano do ensino fundamental. Esses dicionários serão produzidos por meio de aulas lúdicas, para os estudantes do sexto ano, e da criação de um *site*, para os alunos do nono ano. Pretende-se que os alunos sejam sujeitos ativos em todo o processo de elaboração dos projetos. Para tanto, a metodologia consiste na realização de entrevistas, pesquisas e considerando, principalmente, a intuição de falantes nativos do Português Brasileiro (PB) dos alunos e da comunidade em que estão inseridos.

Palavras-Chaves: Onomatopeia. Dicionário. Pesquisa.

1. Introdução

Todo aluno chega à escola com uma bagagem linguística. Esse conhecimento nem sempre é considerado no processo de ensino e aprendizagem, seja pela comunidade escolar ou por convenções linguísticas, o que, além de dificultar o aprendizado, torna o processo menos significativo e prazeroso. Por isso, acredita-se que a intuição do aluno é um excelente aliado para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Partindo desse pressuposto, na feira de linguística que ocorreu no curso de extensão “O saber científico no espaço escolar”, propusemos uma atividade em que o aluno pudesse trabalhar com sua intuição sobre sua própria língua. A partir da concepção de que a escola é o espaço onde a atividade científica deve figurar, sugerimos um projeto em que o aluno é o pesquisador.

Para trabalhar com a representação dos sons e a variação linguística, bem como abrir portas para um trabalho posterior com fonemas e consciência fonológica, propomos a elaboração de um dicionário de onomatopeias. A atividade é sugerida em duas modalidades: um dicionário físico a ser trabalhado com alunos do sexto ano do ensino fundamental, com uma interface com o lúdico; e um dicionário *on-line* dos sons com o nono ano.

Neste capítulo, apresentamos as etapas de confecção de ambas as modalidades dos dicionários e esperamos que nossa proposta desperte no leitor o interesse de produzir uma atividade escolar diferente e prazerosa com os alunos, que o auxilie a desenvolver sua consciência fonológica, a trabalhar com sua intuição linguística e a descobrir como o estudo da linguagem pode ser muito interessante.

Para isso, expomos na seção 2 uma breve discussão prévia, na qual embasamos nossa atividade. A seguir, na seção 3, apresentamos alguns argumentos que justificam a ideia do trabalho com dicionário,

suas vantagens, a abertura para o uso de novas tecnologias e o auxílio do lúdico. Na seção 4, descrevemos as etapas da confecção dos dicionários¹. Por fim, na seção 5, apresentamos nossas considerações finais.

2 Uma breve discussão prévia

Onomatopeia é a reprodução aproximada, por meio de recursos da fala, de um som do mundo. A proposta de um dicionário de onomatopeias surgiu com o objetivo de fornecer ao professor uma ideia para trabalhar com os sons e sua representação escrita, assim como com a variação linguística.

Pensando nisso, tivemos a ideia da criação de um dicionário de onomatopeias em duas modalidades: na primeira, a ser trabalhada com crianças em idade correspondente ao sexto ano do ensino fundamental, o suporte seria físico, com sons divididos em campos semânticos e com imagens produzidas pelos próprios alunos, configurando, assim, uma atividade, sobretudo, lúdica; o segundo suporte seria *on-line*, trabalhado com alunos do nono ano, numa plataforma onde as onomatopeias seriam gravadas sonoramente para serem consultadas posteriormente. Essa plataforma pode ser alimentada a qualquer momento pelos próprios alunos. Assim, caso haja uma diferente representação de um som do mundo, sugerida por um estudante, esta pode ser acrescentada ao dicionário. Propomos, com essa atividade, que sejam utilizadas as habilidades linguísticas dos alunos na aula de Língua Portuguesa. Com isso, esperamos que seja possível que o estudante pense e reflita sobre a língua e sua riqueza.

¹ Queremos agradecer à colega Angélica Cristina Stefani que nos auxiliou em todo o processo de confecção dos dicionários-modelos e que não pôde participar da finalização deste capítulo.

2.1 A representação escrita da fala

Quando o aluno chega à escola, ele traz uma rica bagagem linguística. A língua que o estudante traz para o ambiente escolar, entretanto, não é considerada para o ensino, nas aulas de Língua Portuguesa. Sua intuição em sala de aula, no que diz respeito ao seu conhecimento linguístico, também é vetada pelas convenções impostas em torno de nossa língua.

No processo de alfabetização e nas demais aulas que envolvem a habilidade escrita, por exemplo, o aluno até pode tentar utilizar sua intuição para escrever, mas sofre com as discrepâncias em relação às regras convencionadas para a escrita padrão. Tomemos por exemplo a palavra *casa*, que contém o som [z]. Entretanto, esse som pode ser reproduzido na língua por três grafemas distintos, <z>, <s> e, com menos frequência, <x>. O uso de <s> na palavra mencionada é resultado de mera convenção, e como temos uma alta frequência de outras palavras em que esse som é representado, inclusive entre vogais, assim como em *casa*, com o grafema <z>, como *prazo*, *fazer*, *dizer*, *delicadeza*, não é raro nos depararmos com a grafia “*caza*”. Nesse caso, temos um único som da fala que se manifesta de mais de uma forma na escrita.

Um outro exemplo que expressa alto sincretismo, em que um som é representado de várias formas, é [s], com nove² possibilidades de grafia, são elas: <s>, <ss>, <c>, <ç>, <sc>, <sç>, <x>, <xc> e <z>, como nos respectivos exemplos abaixo:

- Sapo
- Posso
- Cerca
- Aço
- Nascer

² Beline (2008).

- Nasço
- Texto
- Exceção
- Paz (em posição final de frase ou diante de consoante surda).

Há, também, a direção oposta da questão, ou seja, mais de um som representado pelo mesmo grafema. É o exemplo de <x>, que pode representar graficamente [ʃ], como em *taxa*, [s], em *texto*, [z], em *exemplo*. Assim, quando o aluno realiza produções escritas como “*caza*” para *casa*, “*testo*” *texto*, ou “*pas*” para *paz*, por exemplo, ele simplesmente utiliza uma das possibilidades de sua língua para representação daquele som. O que ocorre é que, na escola, essas produções são consideradas como um mero erro

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) apontam que a escola não dá voz ao aluno. A partir dessa realidade, as autoras propõem uma reflexão sobre o papel dos estudos em linguística na formação de professores, fornecendo possibilidades para o trabalho em conjunto com o aluno na construção de gramáticas na escola, levando em conta a bagagem e a rica intuição linguística do aluno.

Pensando nisso, acreditamos que as atividades aqui propostas podem ser produzidas como trabalho em conjunto entre professores e alunos, levando em consideração sua(s) intuição(es) linguística(s), num primeiro momento, em contato com uma relação mais aproximada entre fala e escrita, abrindo portas para trabalhar com consciência fonológica e o estudo dos fonemas, para que se possa entender que nem sempre há uma relação um-para-um entre fonema e grafema.

2.2 Variação linguística

Outra questão que pode ser trabalhada na realização de nossa proposta de atividade é a da variação linguística. No breve tempo de

exposição na feira de linguística, na qual apresentamos as propostas de atividades que compõem este livro digital, descobrimos diferentes possibilidades de onomatopeias para o mesmo som no mundo, por exemplo, diferentes formas de se expressar através da fala o som de um carro ou do toque de um telefone.

Essa dinâmica ocorreu da seguinte forma: apresentamos as atividades já prontas para o público. No caso do livro colorido, expusemos o material para que os visitantes pudessem folheá-lo. Já o dicionário *on-line* foi apresentado de modo que o visitante pudesse consultar o *site* e ouvir as onomatopeias que gravamos, com base em nosso dialeto, para alguns sons do mundo. Após ouvir as gravações, alguns visitantes evidenciaram que aquele som no mundo era representado em sua fala de maneira diferente. Por exemplo, utilizamos “*vrum*” para o som do carro e um visitante mencionou que produz esse som como “*vumm*”.

A ideia dos dicionários, *on-line* oral e físico, escrito e ilustrado, leva em consideração os diferentes falares, pois é possível inserir diferentes entradas de onomatopeias para o mesmo som no mundo. Todos os alunos podem contribuir com as gravações ou na escrita das palavras do dicionário. Além de inserirem como eles produzem na fala ou na escrita os sons do mundo, haverá a possibilidade de os alunos entrevistarem pessoas do seu meio social para enriquecer o dicionário com novas entradas orais ou escritas, o que consideramos ser uma ótima possibilidade para trabalhar com a variação linguística.

Nenhuma variedade, por mais estigmatizada que seja, seria deixada de lado na elaboração da atividade aqui proposta. Isso, porque, quando levamos o método científico para a sala de aula, temos a intenção de trabalhar com dados reais de fala, sobre os quais intentamos que os alunos reflitam. Não será considerado, nessa atividade, que certos falares são melhores que outros.

3 Trabalhando, construindo e produzindo

Os dicionários³, de uma maneira geral, evidenciam os distintos significados que uma mesma palavra pode apresentar dependendo do contexto em que está inserida, ou seja, os dicionários pontuam “[...] as circunstâncias, os tempos, os lugares, as pessoas, as teorias, as filosofias, as religiões, a educação, a ciência etc.” (GASPARIN, 2008, p. 5). Essa riqueza de sentidos que um mesmo constituinte pode apresentar é uma inesgotável fonte de aprendizagem que o professor pode utilizar em suas aulas, pois estas, utilizando-se apenas da intuição dos falantes -alunos, pode se tornar um Laboratório da Língua dentro da própria sala de aula, sem precisar de mais um espaço físico.

Como postulado por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), o ato de refletir sobre a língua(gem) “exige apenas um bom professor, quadro-negro e a intuição dos alunos”, ou seja, não é necessária uma grande demanda de recursos, que muitas escolas, principalmente as públicas, carecem, para que nas aulas de Língua Portuguesa o fazer científico esteja presente. Negar ou não levar em consideração o conhecimento prévio do aluno é um equívoco, que infelizmente, ainda ocorre massivamente em muitas aulas de português.

Conforme evidenciado por Gasparin (2008), no processo de ensino aprendizagem, normalmente não ocorre de o professor ensinar palavras ou conceitos isolados e, sim, dentro de uma ciência, uma teoria, um texto literário/científico ou uma filosofia. Ainda de acordo com o autor supracitado, algumas vezes, simplesmente ensina-se o que está nos livros didáticos e apostilas, não expandindo os conteúdos, conforme já mencionado, considerando os conhecimentos que os alunos já possuem, pois estes podem evidenciar, em um mesmo contexto,

³ Consideramos o pressuposto de Fromm (2003, p. 41), “uma das tarefas básicas do professor de ensino fundamental e médio é instrumentalizar seus alunos no uso dessas ferramentas, torná-los capazes de aumentar seu léxico e consultar suas dúvidas sempre que necessário”.

distintos significados para um mesmo constituinte, por exemplo. Isto, inclusive, é algo que queremos explorar ao trazer a construção de um dicionário para a sala de aula, que os alunos possam perceber e identificar que dependendo do falante, da situação ou do uso, uma mesma onomatopeia, no caso da nossa proposta⁴, pode apresentar inúmeros significados⁵. A partir de todas as propostas até aqui relatadas,

as aulas de português [...] [serão] momentos privilegiados em que o aluno se reconhece, valoriza sua fala, entende o lugar da sua fala e a do outro na sociedade, ao mesmo tempo em que aprende[rá] a construir modelos científicos, a raciocinar através da formulação e refutação de hipótese; afinal, gramáticas nada mais são do que modos de explicação para um fenômeno da natureza – as línguas naturais, que são uma característica exclusiva dos seres humanos (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

Com isso, as situações-problemas (GASPARIN, 2008) elencadas pelos professores devem mesclar os conhecimentos que os estudantes já possuem e os conhecimentos científicos e teóricos, para que os alunos possam expandir seu repertório, tanto o intelectual quanto o social. O público-alvo de nosso projeto são alunos do sexto ano do ensino fundamental e do nono ano. Estes serão retratados, respectivamente, nas subseções que seguem.

3.1 Sexto ano: o lúdico como auxílio na sala de aula

Para os estudantes do sexto ano do ensino fundamental, o foco principal seria conduzir aulas lúdicas, buscando uma maior proximidade

⁴ Ressalta-se que a nossa proposta é trabalhar com as onomatopeias, porém, dependendo da turma e do conteúdo a ser estudado, o professor pode ampliar as propostas aqui exploradas para outros assuntos.

⁵ Tivemos uma Feira Linguística como resultado final do curso de extensão, nesta, pedimos para os participantes evidenciarem outros sentidos ou sons que uma onomatopeia poderia apresentar, com isso, surgiu uma gama diversa de significados. Achamos interessante relatar, pois, com toda a certeza, vai ocorrer a mesma situação em sala de aula com os alunos.

dade “entre a escola e o meio em que o aprendente vive” (ROLOFF, 2010, p. 2), por esse motivo que propomos uma pesquisa/entrevista com familiares, amigos, vizinhos, que será melhor evidenciada na subseção 4.1, para que os alunos tragam informações do meio em que convivem. O lúdico no contexto da sala de aula é de suma importância para a socialização e a observação de comportamentos e valores, pois pode auxiliar e ajudar o professor a desenvolver esses saberes a partir de interações com os colegas (ROLOFF, 2010, p. 6), por esse motivo, propomos que o projeto descrito neste capítulo, seja em grupo.

Como apontado por Roloff (2010, p. 4), as aulas com o auxílio do lúdico – na nossa proposta, os alunos vão confeccionar e ilustrar os dicionários que irão produzir – devem ser “bem elaboradas, com orientações definidas e objetivos específicos”, para que os estudantes não tenham uma percepção errônea das aulas, por exemplo, que eles estariam apenas “brincando”, mas que, além disso, eles estão ampliando e difundindo o(s) conhecimento(s), que podem ser teóricos, sociais, científicos etc. Com essa proposta, o professor tem um “leque” de possibilidades para “ir além”.

O lúdico na sala de aula é

[...] integrador e facilitador da aprendizagem, como um reforço positivo, que desenvolve processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento; melhora a conduta e a auto-estima; explora a criatividade e, ainda, permite extravasar angústias e paixões, alegrias e tristezas, agressividade e passividade, capaz de aumentar a frequência de algo bom (ROLOFF, 2010, p. 2).

Após evidenciado o trabalho com o lúdico para os alunos do sexto ano, na próxima subseção, conduzimos as discussões sobre as novas tecnologias para os alunos do nono ano.

3.2 Nono ano: as novas tecnologias em sala de aula

É indiscutível que há, atualmente, uma disseminação das novas tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação, e estas influenciam e estão presentes na vida de grande parte da população (PINTO, 2004). Neste sentido, não é possível negar as novas tecnologias no contexto escolar, pois alunos estão imersos nessas novas tecnologias, sejam em seus *smartphones*, *notebooks*, *tablets* etc. Cabe aos professores adequarem suas aulas a esses novos suportes. Pois, como bem enfatizado por Pinto (2004, p. 2),

A escola, enquanto instituição social, é convocada a atender de modo satisfatório as exigências da modernidade. Se estamos presenciando estas inovações da tecnologia é de fundamental importância que a escola aprenda os conhecimentos referentes a elas para poder repassá-los a sua clientela; pois, é preciso que a escola propicie esses conhecimentos e habilidades necessários ao educando para que ele exerça integralmente a sua cidadania.

É importante destacar que a internet, nos dias atuais, é, provavelmente, o suporte mais utilizado para acessar às fontes para pesquisas, e não somente no ensino fundamental e médio, isso ocorre também no ensino superior. Atualmente, a internet nos possibilita ter acesso a bibliotecas, banco de dados, fóruns, plataformas de *streaming* etc. Almeida (2008, p. 100-101) evidencia que

[...] para além de considerar as tecnologias como ferramentas, a organização dos seres humanos em redes, por meio das tecnologias, permite articular conhecimento, criatividade, crenças e valores em processos nos quais as competências habilidades e experiências dos participantes - em territórios sem fronteiras - entre o real e o virtual, se encontram imbricadas em um processo simbiótico que propicia a multiplicidade de representações e significados e envolve a sensibilidade corporal, física e mental.

Objetivamos, então, trabalhar com as novas tecnologias para que os alunos identifiquem que tanto sua intuição de falante nativo do Português Brasileiro (PB) quanto o conhecimento que possuem nessas tecnologias estão sendo considerados no âmbito escolar, ou seja, o estudante perceberá que seus conhecimentos prévios e suas bagagens sociais e culturais estão sendo relevantes para seu processo de ensino e aprendizagem. Queremos quebrar o estigma que nas aulas de português são repassadas apenas “regras” preestabelecidas e totalmente descontextualizadas. Por isso, indicamos que a entrevista-pesquisa é de suma importância neste projeto, pois o meio em que o aluno está inserido estará, de algum modo, presente nas aulas.

4 Descrevendo as atividades

Nossa grande preocupação, quando elaboramos esta proposta, foi pensar em algo que fosse não somente instigante para os alunos perceberem a linguagem sob novos olhares, mas, principalmente, algo possível e acessível de ser colocado em prática na sala de aula, considerando principalmente a realidade das escolas públicas no Brasil. Dessa forma, esta seção pretende descrever as atividades que idealizamos e inspirar os colegas professores sobre maneiras de colocá-las em prática.

4.1 Sexto ano

Para construir o Dicionário de Onomatopeias com os alunos do sexto ano do ensino fundamental, a proposta, em um primeiro momento, é que eles sejam incentivados a coletar dados fora da sala de aula, por meio de entrevistas aos seus familiares, amigos, vizinhos etc. O ponto de partida é muito simples: “Como nós podemos representar os sons que estão ao nosso redor?”, “quais sons e como nós os representamos em sua língua?”.

Após esse primeiro momento, os alunos voltarão para sala com os dados que coletaram (por exemplo, “Minha avó disse que representa o som do telefone como ‘trim-trim’), e serão divididos em grupos – nossa sugestão é que sejam grupos de até quatro alunos, mas isso deve ser adaptado de acordo com a necessidade e especificidade de cada turma – para que possam socializar os resultados que tiveram com as entrevistadas e, então, comecem a pensar e produzir o dicionário, que será um por grupo.

Professor(es) e alunos devem discutir em conjunto como será a construção desse dicionário, essa é uma ótima situação para debater com a turma a existência de diferentes tipos de dicionários e pensar como seria a organização ideal para este que estão prestes a produzir. O dicionário que construímos como exemplo é dividido em quatro grupos semânticos, são eles: animais (Figura 1), humanos (Figura 2), natureza (Figura 3) e objetos (Figura 4) – é possível visualizar como ficou essa distinção no dicionário-modelo nas imagens que seguem; e as onomatopeias estão organizadas em ordem alfabética.

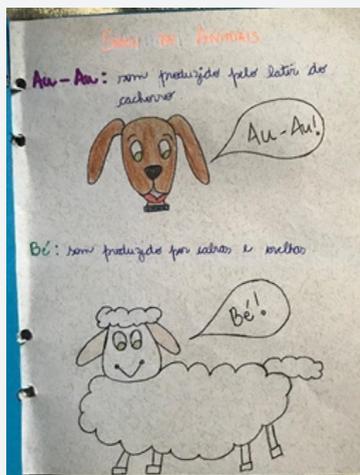


Figura 1: Grupo semântico “sons de animais”. Elaboração própria (2019)

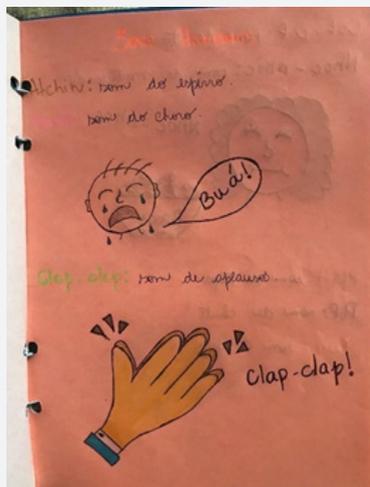


Figura 2: Grupo semântico “sons humanos”. Elaboração própria (2019)

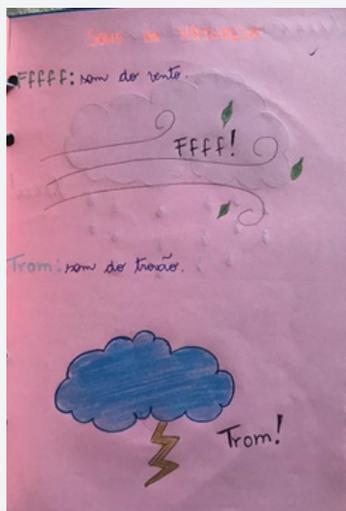


Figura 3: Grupo semântico “sons da natureza”. Elaboração própria (2019)

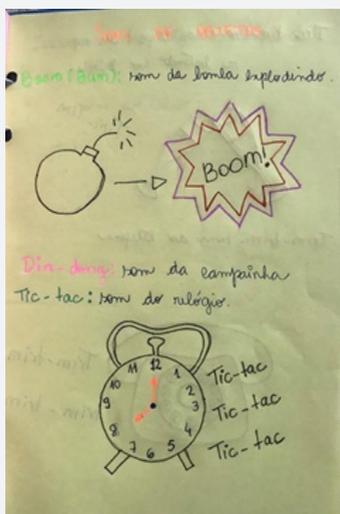


Figura 4: Grupo semântico “sons da natureza”. Elaboração própria (2019)

Com os dados organizados a partir do método escolhido, em uma possível parceria interdisciplinar com o professor de artes, por exemplo, parte-se, então, para confecção dos dicionários. Pensamos em algo bem lúdico, como já evidenciado na subseção 3.1, de forma a permitir que os alunos se expressem de seu jeito, com desenhos ou recorte e colagem. A Figura 5 evidencia a capa do dicionário-modelo produzido no curso de extensão.



Figura 5: Capa do dicionário-modelo. Elaboração própria (2019)

Como pode ser observado na Figura 5, no modelo proposto pelos autores, utilizou-se de colagens e ilustrações. Depois da etapa de confecção, os alunos devem compartilhar os resultados entre os grupos, percebendo as diferentes representações para os mesmos sons, explorando as temáticas apresentados nas seções anteriores.

4.2 Nono ano

Com o nono ano, a proposta é um pouco diferente, pois compreendemos que para a faixa etária uma abordagem tão lúdica não seria o ideal, ademais, com eles sugerimos introduzir suportes tecnológicos e discussões mais aprofundadas.

Para isso, mantivemos a coleta de dados extraclasse por meio de entrevistas (e nesse caso, talvez seja até uma ótima proposta que sejam gravadas), uma vez que esta é uma parte interessante no processo de torná-los alunos-pesquisadores – como já explicitado em seções anteriores. A grande diferença, no entanto, é na forma como vai ser produzido o di-

cionário, pois a divisão em grupos e a socialização dos dados recolhidos serão mantidos. A ideia aqui é trabalhar com um *site* ou plataforma digital que permita que os alunos organizem o dicionário, gravem sons e os compartilhem além da sala de aula. Existem diversos *sites* que oferecem essa possibilidade gratuitamente, e consideramos que essa não seja uma tarefa muito difícil para os alunos do nono ano do ensino fundamental, pois como evidenciado na subseção 3.2, atualmente, estes estão amplamente inseridos nos suportes digitais e tecnológicos.

Em nosso exemplo, construímos um site, a partir da plataforma Webnode, e disponibilizamos os áudios dos sons elencados pelos autores, a partir da plataforma Soundcloud, ambas são possibilidades gratuitas e fáceis de usar. O site-modelo encontra-se no seguinte link: <https://onomatopeias.webnode.com/>. Na Figura 6, é possível visualizar a página inicial do site-modelo.



Figura 6: Página inicial do site-modelo. Elaboração própria (2019)

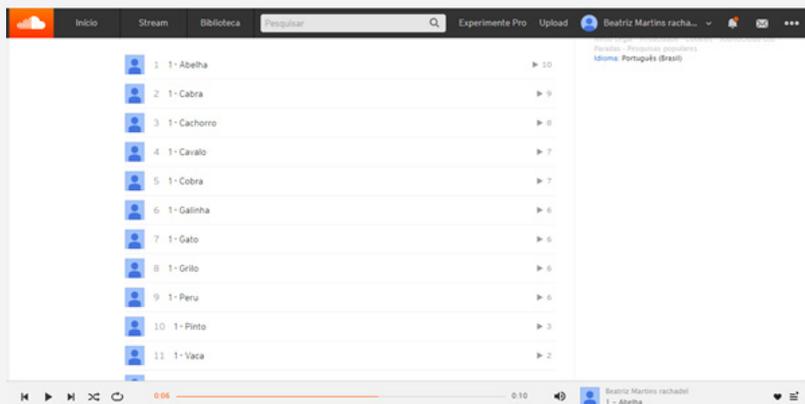
Os campos semânticos que escolhemos para esse modelo são os mesmos que o do sexto ano, mas vale sempre lembrar que essa é uma escolha em conjunto com a turma e que podem ser criadas diversas categorias; na Figura 7, é possível visualizar um exemplo de como o campo semântico é evidenciado no *site*-modelo.

<p>Natureza</p> <p>Chuva - chuá</p> <p>Vento - vuu/fuu</p> <p>Trovão - trum</p> <p>Objetos</p> <p>Batidas na porta - toc-toc</p> <p>Brinde - tim-tim</p> <p>Bomba - bum</p> <p>Campainha - din-don</p> <p>Carro - vrum vrum</p> <p>Lata abrindo - tss, txx</p> <p>Relógio - tic-tac</p>

Figura 7 - Campos semânticos “Natureza” e “Objetos”. Elaboração própria (2019)

Além dos campos semânticos, o *site*-modelo apresenta o significado de Onomatopeia, a partir da definição do Dicionário Michaelis; uma seção dedicada a histórias em quadrinhos, exibindo, inclusive, algumas tirinhas da Turma da Mônica; uma seção explicando o projeto; uma seção denominada “Final, qual foi a experiência”, que no caso evidenciaria a opinião dos alunos na construção do *site* e a última seção remete-se às onomatopeias e como elas são produzidas em outros idiomas, com isso, poderia acontecer uma atividade interdisciplinar com o professor de idiomas que a escola tiver. Por fim, o *site* ainda possui um *link* para a plataforma Souncloud, com os áudios dos sons produzidos pelos alunos, conforme pode ser observado na Figura 8.

Figura 8 - Soundcloud com os áudios gravados. Elaboração própria (2019)



5 Considerações finais

É importante ressaltar que o Dicionário de Onomatopeias não estará fechado em si; as possibilidades de expandi-lo pela escola e em atividades complementares e interdisciplinares são muitas e, certamente, podem enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos.

Pensando nisso, acreditamos que seria uma proposta instigante construir os dicionários em uma atividade interdisciplinar com o professor de Língua Estrangeira da escola, a fim de perceber como diferentes línguas naturais representam o mesmo som do mundo dentro de suas regras e relações grafema-fonema, ou, ainda, quanto ao dicionário ilustrado do sexto ano, pode ser interessante trabalhar em conjunto com o professor de Artes, não só a parte prática da confecção e ilustração, mas, também, em uma discussão sobre o começo das ilustrações em livros, os diferentes tipos que existem, “Por que ilustrar um livro?” e “Qual a importância disso?”. Já para o nono, pode-se chamar para uma discussão mais ampla os professores de Física e Biologia, a

fim de refletir sobre o que é o som, como é produzido, como o interpretamos e como nosso cérebro distingue o que é barulho e o que são sons da língua.

Ademais, esse pode ser um processo interessante, inclusive, para começar a pensar sobre as histórias em quadrinho, onde as onomatopéias assumem um caráter muito importante na construção da narrativa com as ilustrações. Para proposta do nono ano, tem-se a oportunidade de auxiliar no letramento digital dos alunos, além de tornar a sala de aula um ambiente mais atrativo e condizente com as necessidades desse novo perfil de alunos no contexto da ubiquidade.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro, SP, ano 21, n. 29, p. 99-129, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/2912/291221870006/>. Acesso em: 1 maio 2019.

BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FROMM, G. Dicionários em sala de aula: como aproveitá-los bem. **Domínios de Linguagem III: Práticas Pedagógicas 2**. São Paulo, v. 1, p. 41-50, 2003. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/guifromm/wp-content/uploads/2014/05/dicionariosemsaladeaula.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

GASPARIN, J. L. A construção dos conceitos científicos em sala de aula. **Coletânea de encaminhamentos teórico-metodológicos**, Cascavel, n. 41, 2008. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/41/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20dos%20conceitos%20cient%C3%ADficos%20em%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2009.

FERRARI, C.; LOPES, D. R. **Intertextualidade e dialogismo em diálogo com as novas tecnologias e a(s) literatura(s) contemporânea(s) no primeiro ano do ensino médio**. 2018. Portfólio (Requisito final para a disciplina Estágio

de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/195012>. Acesso em: 28 abr. 2019.

PINTO, A. M. As novas tecnologias e a educação. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2004. 7 p. Disponível em: http://files.novastecnologias9.webnode.com/200000001-1e2d91f276/AS_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ROLOFF, E. M. A importância do lúdico em sala de aula. *In*: SEMANA DE LETRAS DA PUCRS, 10., 2010, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. 9 p. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

VARIEDADES DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E GÍRIAS DAS REGIÕES BRASILEIRAS ONDE OS ALUNOS DA TURMA NASCERAM

Heliene Carvalho Arantes

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Renata Simon

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Resumo: Este projeto visa conscientizar os alunos sobre a variedade do português brasileiro e pode ser aplicado de forma interdisciplinar e com alunos de língua estrangeira. A partir da identificação da variação linguística em sala de aula, o aluno passa a perceber marcas identitárias no seu grupo e a riqueza cultural que expressam. Apresentar a diversidade linguística é crucial para evitar o preconceito linguístico entre os alunos, familiares, qualquer grupo social e, às vezes, entre professor e aluno.

Palavras-Chaves: Mapeamento Linguístico. Gírias. Expressões Idiomáticas. Variação Linguística.

1 Introdução

A implementação deste projeto surgiu em uma atividade de curso de verão na UFSC, *O saber científico no espaço escolar: construção de gramática e Olimpíada de Linguística*. O objetivo é ajudar os professores a enriquecerem suas aulas com uma atividade dinâmica, criativa e incentivadora, para os alunos terem contato com a pesquisa a partir da própria intuição deles e da experiência de mundo.

O mapeamento linguístico é o estudo sobre a variedade do português brasileiro, por exemplo, em diversas regiões e busca registrar os diferentes falares encontrados no território nacional. No Brasil, temos o grupo de pesquisa ALIB que significa Atlas Linguístico do Brasil, em que faz um mapeamento dos diversos falares e sotaques por meio de registros da oralidade. Nesses registros, podemos encontrar marcas prosódicas, aspectos fonéticos relacionados a diferentes sotaques e registro de escrita de seu povo.

O intuito do mapeamento linguístico é despertar a curiosidade dos alunos para aprender as gírias e expressões idiomáticas de outras regiões do país, compreender como isso pode ser um meio de identificar de onde o colega da turma é, aprender o significado de tais expressões idiomáticas e gírias e, principalmente, saber diferenciar o que é gíria e o que é expressão idiomática. Além disso, o aluno aprenderá a cultura de cada região devido à sua pesquisa ser de um dado lugar.

O professor terá um resultado satisfatório, pois ensinará ao aluno sobre a diversidade linguística do país e combater o preconceito linguístico. Além disso, os alunos produzirão um mapa linguístico com as variações linguísticas que coletaram durante a pesquisa da atividade.

2 Objetivo geral

Mapear expressões idiomáticas e gírias de cada região de origem dos alunos em sala.

2.1 Objetivos Específicos

- Mostrar algumas gírias e expressões idiomáticas para a turma, ensinar como podem identificá-las e qual região pertence, por exemplo.
- Coletar dados de pessoas próximas aos alunos sobre as gírias e expressões idiomáticas as quais costumam utilizar entre seu ciclo de amigos e familiares.
- Fazer uma lista com todos os dados coletados e criar exemplos usando cada um deles para mostrar os contextos que podem ser inseridos em um diálogo.
- Fazer um mapeamento linguístico a partir da naturalidade dos alunos.

3 Público alvo

Esta atividade é indicada para alunos do 9º ano do ensino fundamental e para os três anos do ensino médio.

4 Metas

A meta desta atividade é aumentar o vocabulário dos alunos e apresentar as variedades linguísticas do português brasileiro quebrando preconceitos e paradigmas. Entender que a nossa língua é rica, inclusiva e identificar a existência de uma identidade regional a partir das diversas expressões idiomáticas e gírias, não apenas do sotaque.

Outro aspecto importante que se pretende atingir com este projeto é fazer com que o aluno se identifique com as aulas de português. Essa atividade acaba se tornando um recurso para que desperte no aluno um motivo para ele aprender o que aprende. A experiência empírica aproxima o indivíduo da sua realidade tornando - o num cidadão crítico capaz de refletir sobre a sua própria língua e suas variações. Se nesta atividade os alunos perceberem que não serão estigmatizados pelas suas gírias regionais, compreenderão que é na escola que podem adquirir o conhecimento para enfrentar os desafios sociais que encontram na própria vida.

É interessante aplicar esse projeto nas escolas a fim que se explore métodos e práticas de ensino eficientes para contribuir, de certa forma, com a qualidade do ensino. Compartilhar o conhecimento com outros profissionais da área fortalece o desempenho da categoria, contudo é mantendo viva esta consciência que se pode produzir à longo prazo resultados satisfatórios.

Segundo Kleiman (1995), um grande obstáculo a se enfrentar nas práticas de ensino é a deficiência de uma formação especializada. Percebe-se que erroneamente a maior preocupação do professor de português é se o aluno sabe escrever corretamente dentro da norma padrão. Muitas vezes, não fica claro para o docente que ensinar a escrever ou desenvolver uma dicção de leitura correta não tornará aquele aluno letrado capaz de futuramente compreender textos complexos, fazer relações com outros textos, ou até mesmo produzir textos argumentativos. É mais produtivo quando o professor sabe explorar na sala de aula essa vivência que o aluno traz de sua casa juntamente com a sua gramática interna, não apenas o desenvolvimento da criança gera resultados positivos como também o trabalho do docente se torna mais satisfatório quando atinge os resultados pretendidos.

Porém, em toda situação comunicativa que envolve o uso da língua escrita — em todo evento de letramento — há a necessidade de tudo isso e, portanto, SEMPRE surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 1995)

Quando se prepara uma aula é preciso seguir todo um planejamento sobre o que ensinar, como e porque ensinar. Entretanto, há de se levar em conta que o profissional do ensino público enfrenta muitas dificuldades na sua condição de trabalho. E, muitas vezes, corresponder às próprias expectativas é um grande desafio. Desse modo, a prática de ensino faz toda a diferença quando o professor passa a exercer o papel de mediador daquele aluno que está comprometido com a escola, porque encontrou um motivo para aprender. Esta atividade proposta nada mais é do que uma contribuição para auxiliar este profissional a ampliar as suas opções de trabalho. Também é possível usar este mesmo procedimento em relação a outros conteúdos da disciplina.

Em relação a atividade, é importante sempre considerar a faixa etária dos alunos para que o resultado seja satisfatório, ou seja, sempre levar em conta que o aluno estimulado vai gerar resultados e para que ele seja estimulado precisa ser desafiado. “Entretanto, o conteúdo é alvo: ele representa os comportamentos, procedimentos, conceitos que se visa desenvolver no aluno” (KLEIMAN, 1995). Surge então a dúvida de muitos educadores: como identificar se a prática pretendida pode representar um desafio que seja interessante para o aluno? Isso significa que o professor deve ensinar apenas o que o aluno gosta ou se interessa em aprender? Respondendo a primeira pergunta, o pri-

meiro passo para aplicar este tipo de atividade como a que está sendo apresentada aqui seria dialogar com os alunos em sala de aula, procurar ouvir sobre o que eles já sabem, e procurar se aproximar da realidade deles. A partir disso, ou seja, daquilo que eles já sabem aplicar a atividade sinalizando para aquilo que eles ainda não sabem. Neste caso, na atividade proposta, os alunos certamente conhecem e utilizam muitas gírias, contudo, muitos deles devem ter sido estigmatizados por se expressar usando gírias. É nesse momento que o professor deve agir como mediador e apresentar a estes alunos um fato novo, que seria a importância da variação linguística. Tão importante e útil para a sociedade ao ponto de ser necessário a produção de um dicionário. Para muitos essa atividade pode não gerar um grande impacto, mas certamente será um aprendizado que, em algum momento, terão a capacidade de argumentar sobre o conhecimento adquirido, por ter sido uma experiência vivida por eles. Já para outros que sofreram ou sofrem algum tipo de preconceito, surtirá um grande efeito pois os tornarão capazes de romper barreiras vividas na sociedade.

Ter o domínio sobre o conhecimento é diferente de apenas saber que o conhecimento apenas existe, por exemplo, os alunos sabem que os verbos existem, mas a maioria deles não aprenderam a utilizar a lógica ao fazer o uso dos verbos. Então, aprender verbos se tornou um trabalho árduo e sem sentido porque eles não vão usar os verbos de forma isolada, como é apresentado no ensino tradicional. Sobre a segunda questão, de ensinar apenas aquilo que é de interesse dos alunos, é possível desde que o professor saiba criar um motivo para que eles aprendam o que ainda não sabem de maneira que encontrem uma lógica para produzir aquilo que está sendo solicitado.

5 Variação linguística

Para compreender a existência da variedade de gírias e expressões que ocorrem em diversas regiões do Brasil para um mesmo elemento, é necessário entender o processo de variação linguística. A variação linguística é “o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial /representacional” (COELHO, 2015, p.16), ou seja, tem o mesmo significado. Por isso, no norte do país o pão francês é chamado de pão massa grossa e no Sul é denominado de cacetinho, por exemplo. Os aspectos lexicais estão particularmente ligados a fatores extralinguísticos, isto é, de caráter cultural, histórico e etnográfico.

Os estudos geolinguísticos são essenciais para entender as diversas variedades do português brasileiro, pois a diversidade de usos da língua perpassa a história dos povos em todos os momentos (CARDOSO, 2010). E a variação está atrelada à diversidade sociocultural, devido à recorrência aos fatores sociais. A partir disso, justifica-se a existência da variedade de gírias e expressões idiomáticas que são algumas características da identidade de um povo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN) trazem o estudo da variação linguística, pois no início do documento mostra que os parâmetros foram criados para prezar o respeito da pluralidade e da heterogeneidade, de modo a considerar as diversidades do país, políticas, culturais e regionais. Os PCN (2006) têm o intuito de preparar os cidadãos para exercer a cidadania, aptos para exercer seus direitos e deveres e, para isso, é fundamental que o professor tenha conhecimento da realidade que marca seu país. Ou seja, posicionar-se contra a qualquer tipo de discriminação relacionada a diferenças culturais, crenças, sexo, classe social, etnia, entre outros.

Como a língua é a identidade de um povo, então deve reconhecê-la em sua realidade, sendo um organismo vivo que varia e muda no espaço e no tempo. Desse modo, ensinar a variação linguística e seus vários mecanismos de funcionamento é fundamental para quebrar barreiras e preconceitos. As gírias e as expressões idiomáticas são uma das riquezas que a língua possui como um tipo de variação, a regional.

6 Quebrando o preconceito linguístico em sala de aula

O preconceito linguístico é um dos meios mais sutis e perversos de exclusão social através da linguagem. Para combater esse tipo de discriminação social, o professor deve ensinar aos alunos que a língua é um sistema dinâmico e valorizar o conhecimento linguístico que os alunos trazem para a ambiente escolar. Explicar o porquê de determinada construção, item lexical, e assim por diante. É importante ensinar para o aluno que quando ele discrimina o modo de falar de uma pessoa, automaticamente está discriminando também sua origem (BAGNO, 2007).

Podemos sinalizar para as transformações sofridas pelo português no decorrer da história, como por exemplo, o ‘você’ que é considerado a forma correta do português padrão atualmente, nada mais é do que uma redução do ‘vosmecê’ que era a forma erudita de se falar no século passado. Uma boa alternativa para abordar essa atividade em sala de aula seria sinalizar para os aspectos históricos da origem do português brasileiro. Respondendo perguntas sobre como surgiu essa língua, de onde ela veio, se já pertencia a algum povo, etc. Lembrando que, quanto mais fatos novos o professor trouxer para a sala de aula, como aqueles em que os alunos não podem encontrar facilmente na internet sem a indicação de uma bibliografia consistente fornecida pelo professor, mais a atividade se tornará instigante para os alunos.

Para tratar de um assunto como a variação linguística, o leque a ser trabalhado é muito amplo e se aplica a várias vertentes como a histórica, fonológica, pragmática etc. É possível também falar sobre o Latim e mostrar a origem de algumas palavras que utilizamos no português, fazer comparações com empréstimos linguísticos que foram introduzidos no Brasil no período do descobrimento em relação a palavras novas que estão surgindo com o avanço da tecnologia como por exemplo, ‘postar’, ‘deletar’, etc.

Este projeto visa orientar os alunos a fazerem um mapeamento linguístico com as variações regionais de forma a quebrar paradigmas e de modo que os alunos possam entender que a língua retrata quem somos, de onde viemos e como é crucial respeitar a cultura de cada um.

7 Procedimentos metodológicos

O professor pode questionar os alunos sobre expressões idiomáticas e gírias que eles conhecem, o que mais eles utilizam e se sabem algumas expressões de outras regiões do país. O intuito é que o aluno compreenda que existem várias maneiras de dizer a mesma coisa utilizando outro linguajar. Nessa situação, a palavra ‘abóbora’ e ‘jerimum’ são a mesma coisa, mas tem regiões que preferem chamar de abóbora e outras de jerimum, são palavras diferentes, mas que possuem o mesmo significado semântico. O professor deve fazer um exercício no quadro junto com os alunos mostrando o linguajar de outra região e pedir para que eles adivinhem o significado daquelas expressões idiomáticas e gírias. A terceira e quarta aula são uma reflexão sobre a importância de se combater o preconceito linguístico, além de explicar a variação linguística de algumas regiões do Brasil e do próprio estado. Depois dessa etapa, irá formar grupos com cinco pessoas e ver quais alunos são de outros estados ou regiões. Caso a turma não tenha alunos de

outras regiões, o professor pode coletar informações dos alunos sobre o que eles sabem do assunto e solicitar uma pesquisa para coletarem os dados de determinado lugar. O trabalho de casa é i) pesquisar as variedades linguísticas dos alunos que são de outro lugar e ii) conversar com seus familiares para saber as gírias e expressões idiomáticas que eles costumam usar quando estão com os amigos. Depois disso, levar para sala de aula a coleta feita em casa para trocar algumas informações com os colegas do grupo. O intuito é fazer um mapeamento linguístico, unindo todos os dados coletados pelos grupos com as frases criadas por eles com o significado de cada expressão.

8 Plano do trabalho

Para executar o projeto, serão necessárias oito aulas. O professor pode seguir o roteiro de tempo de aula exposto no quadro para ter noção de quantas aulas ele precisará para executar este projeto.

	1º e 2º Aula	3º e 4º Aula	5º e 6º Aula	7º e 8º Aula
Professor explicará o que são gírias e expressões idiomáticas	X			
Ensinará como se dá a variação linguística e como combater o preconceito linguístico	X	X		
Formar grupos de cinco alunos para fazer a pesquisa com o colega do outro estado		X	X	
Apresentar os dados coletados para a turma				X
Unir todo o material da turma e fazer a montagem do livro				X

9 Produto

O produto resultante é unir todos os trabalhos em grupo e produzir um mapa linguístico com imagens, frases ou expressões coletadas para ficar mais divertido. Escolhemos o Amazonas, São Paulo, Santa Catarina e o Rio Grande do Sul devido ao grupo ser composto por quatro pessoas de cada uma das regiões a fim de mostrar a diversidade linguística. No anexo 1, apresentamos uma possibilidade de mapeamento linguístico.

Referências

- ABREU, Débora Taís Batista de. *Expressões idiomáticas: um estudo sob a perspectiva da linguística cognitiva*. Revista SIGNO. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. 59, p. 92-104, jul.-dez., 2010. (<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>) ISSN 1982- 2014.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é e como se faz*. 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística: tradição e modernidade*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- COELHO, Izete L.; GÖRSKI, Edair M.; SOUZA, Christiane N.; MAY, Guilherme H. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FREIRE, Sérgio. *Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas*. -Manaus: Editora Valer, 2011. Portal da Amazônia: <http://portalamazonia.com/cultura/amazones-aprenda-30-gurias-e-expressoes-que-sao-a-cara-de-manaus> acesso em: 20/02/ 2019 às 21h29.
- KLEIMAN, Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Revista SIGNO. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- _____. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

VALADARES, Flavio Biasutti. *Revisitando a noção de gírias: do conceito à dicionarização*. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM Revista Eletrônica de Linguística (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>)
Volume 5, - nº 1 – 1º Semestre 2011 - ISSN 1980-5799.

Anexo

Mapeamento Linguístico:



Expressões idiomáticas e gírias do português brasileiro

Região do Estado do Amazonas: Manaus



As variações linguísticas são essenciais para conhecer um pouco a cultura de um povo e daquele colega em sala de aula. A variação regional está presente no nosso dia a dia e podemos aprender muitas expressões quando temos um amigo de outro estado. Abaixo, segue algumas gírias e expressões idiomáticas da cidade de Manaus e do povo amazonense:

Até o tucupi: quando alguma coisa está muito cheia, está até o tucupi.

Baixa da égua: um local muito distante fica na Baixa da Égua.

Brocado: quando você está com fome e sente um buraco no estômago.

Capar o gato: não tem nada a ver em machucar um felino, significa ir embora.

Carapanã: mosquito ou pernilongo. Quem nunca matou um carapanã no tapa?

Chibata: uma coisa muito boa é uma coisa chibata.

De bubuia: ficar de bubuia, significa ficar tranquilo, relaxado.

Ê caroço: expressão de espanto, surpresa ou admiração.

Galeroso: temidos pelos manauaras, galerosos são os membros das ‘galeras’.

Grelhar: fazer muito sucesso.

Kikão: nada de cachorro-quente ou hot dog! Aqui nós pedimos kikão.

Leseira baré: uma atitude estúpida, besta, pode ser chamada de leseira baré.

Leso: aquele que faz leseira é um leso mesmo.

Maceta: aqui tudo é grande: o nosso rio é maceta, nossa floresta é maceta, nossos peixes são macetas.

Mano/ mana: jeito carinhoso de tratar os amigos ou as amigas.

Merenda: a hora da merenda ou a hora do lanche, é o momento mais aguardado pelos estudantes.

Morreu de colar: quando alguma coisa dá muito certo os manauaras dizem que ‘morreu de colar’.

Nem com nojo: se você não tem um pingo de vontade de fazer algo, você não faz nem com nojo.

Pai d’égua: o mesmo que chibata, pai d’égua significa que algo é muito legal.

Pegar o beco: o mesmo que capar o gato, pegar o beco significa sair de algum lugar, ir embora.

Pitiú: qualquer cheiro ruim, em Manaus, recebe o carinhoso apelido de pitiú.

Que só!: expressão que dá maior intensidade ao que se quer dizer. Ex.: “Hoje estou muito triste, chorei que só!”

Telezé: abreviação da pergunta ‘tu é leso, é?’

Toró: a cidade de Manaus sofre constantemente com os torós que deixam as ruas alagadas e transbordam os igarapés.

Região de São Paulo: Grande São Paulo



São Paulo é um município brasileiro, capital do estado homônimo e principal centro financeiro, corporativo e mercantil da América do Sul. É a cidade mais populosa do Brasil, do continente americano, da lusofonia e de todo o hemisfério sul. Para conhecer o paulistano é necessário conhecer, também, um pouco do seu dialeto.

Bombeta: Boné

Breja: cerveja

Busão: ônibus

Coxinha: Polícia Militar

Fazer um bem bolado: Trocar algo; dar um jeito.

Firmeza: (Ok) – Afirmativo, ok. Pode significar também “tudo bem”.

Lupa: óculos

Oso: complicado. “Mêin, a prova da facul tava muito oso”.

Padoca: Apelido para se referir a uma padaria. Afinal, “bater uma laras na padoca depois da balada é top, mano”.

Pano: Roupa

Pisante: Sapato

Truta/mano: aquele com quem se tem relação de afeto, de intimidade, de amizade; amigo, camarada, colega

Zé povinho: Pessoa chata; pedante

“Baguio é loko”: uma situação ou ação difícil de se passar ou executar.

“Céloko”: Diminutivo para “Você é louco”, usado em contextos de choque, espanto ou surpresa.

“Cola lá”: Vai lá

“Da hora”: Muito bonito; legal; da moda

“Fica na moral” – Fica quieto, calado

“Já é”/ “demorô”: Resposta à um convite. Semelhante a ok; claro

Região de Santa Catarina: Florianópolis



O dialeto do manezinho da ilha, povo nativo de Florianópolis, é explorado e conhecido como “manezês”. Com expressões idiomáticas carregadas de imagens e diferentes significados, segue abaixo algumas expressões:

Arrombasse: fazer algo grandioso, acontecimento importante de forma positiva. Ex: “arrombasse, guri” (sinônimo da expressão “dás um banho”)

Cambar: geralmente utilizado para explicar localizações, como nas construções “cambar à direita” ou “camba à esquerda”

Encarangado: com muito frio, tremendo de frio

Encher o paióli ou o pandulho: comer bastante, encher a barriga.

Ir aos pés: ir ao banheiro

Ir pro pau: Situação ou objeto arruinado por completo, sem conserto.

Ex: “meu computador foi pro pau”

Istepô: pessoa que atrapalha, empecilho, que é do contra

Mandrião: preguiçoso, vadio. (sinônimo de “matão”)

Mofas com a pomba na balaia: ficar esperando por muito tempo

Pomboca: lamparina

Região do Rio Grande do Sul: Porto Alegre?



O Rio Grande do Sul tem como capital a cidade de Porto Alegre. A economia é baseada na pecuária, indústria (de calçados e couro, alimentícia, têxtil, madeireira, química e metalúrgica) e agricultura (arroz, milho, soja e trigo). São conhecidos como gaúchos e segue abaixo as gírias e expressões idiomáticas:

Bagual: Rude.

Baita: Grande.

Bolicho: Boteco, bodega.

Buenacha: Boa.

Chorar as pitangas: Queixar-se.

Em cima do laço: Em cima da hora.

Faceiro: Alegre, feliz.

Guampa: Chifre,

Inticar: Provocar, irritar.

Jogar o pelego: Expôr-se a algum perigo.

Juntar os trapos: Casar.

Lagartear: Expôr-se ao sol nos dias frios.

Lamber a cria: Mimar o filho.

Largar de mão: Desistir.

Matear: Tomar chimarrão.

Me caiu os butiás do bolso: Ficar chocado, surpreso, decepcionado.

Peá: Menino.

PAUSA PARA RESPIRAR: O PAPEL DA PONTUAÇÃO NA LEITURA

Karina Zendron da Cunha

Universidade Regional de Blumenau | FURB

Martha Machado Porto

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | PUCRS | PBA¹

Resumo: Neste capítulo contaremos nosso percurso para a criação e testagem de uma sequência de aulas interdisciplinar voltada à ciência da linguagem na Educação Básica. Nossa proposta tem como objetivo familiarizar o estudante de 9º ano com a pesquisa científica ao refletir sobre as possíveis relações entre pausa e pontuação. O trabalho vai desde a criação de hipóteses pelos estudantes até o desenvolvimento de um experimento de produção de fala (leitura) com análise dos dados e posterior escrita de um texto de divulgação científica. Também apresentamos os resultados de um experimento piloto em que testamos nossa proposta.

Palavras-Chave: Linguística. Pausa. Pontuação. Educação Básica.

Introdução

Em fevereiro de 2019, participamos do curso de verão “O saber científico no espaço escolar: construção de gramática e olimpíada de

¹ Bolsa de Pesquisa Acadêmica, fomento da própria Universidade.

linguística”, ministrado pelas professoras Roberta Pires de Oliveira (UFPR/UFSC) e Sandra Quarezemin (UFSC), e fomos surpreendidas por uma proposta um pouco diferente: além de participar do curso, também fomos desafiadas a produzir um material ou elaborar alguma proposta que tratasse de ciência da linguagem para a Educação Básica. Podia ser a criação de um dicionário, da gramática de alguma expressão ou estrutura da língua, de um experimento..., mas, mais do que isso, também precisaríamos testar nossa proposta, ou seja, caso decidíssemos propor uma atividade para criação de um dicionário, precisaríamos construir esse dicionário.

Diante da proposta, paramos para pensar em grupo e acabamos decidindo desenvolver uma atividade experimental para estudantes do 9º ano. A ideia amadureceu e resolvemos apostar em uma proposta para que os estudantes desenvolvessem um experimento de produção de fala para estudar a relação entre pausa e pontuação no Português Brasileiro (PB). Para a escolha do tema, levamos em consideração a dificuldade encontrada em usar a pontuação na escrita e os mitos relativos ao uso da pontuação e sua relação com a pausa. Afinal, quem nunca ouviu algo como: coloque a vírgula onde você precisa parar para respirar! Coloque a vírgula onde você precisa fazer uma pausa! Esses são mitos muito comuns nas aulas de Língua Portuguesa.

Para apresentar nossa proposta, resolvemos dividir nosso capítulo da seguinte maneira: na primeira seção faremos uma revisão teórica; na segunda seção apresentaremos nossa proposta para o desenvolvimento de um experimento de produção de fala na Educação Básica; na terceira seção apresentaremos o experimento piloto que desenvolvemos durante o curso de verão para testar nossa proposta; na quarta seção apresentaremos os resultados e a discussão do experimento piloto; e, por fim, faremos as considerações finais.

1 Revisão de Literatura

Nesta seção faremos uma revisão teórica, na qual trataremos dos seguintes temas: a tradição no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, a linguística na Educação Básica, a relação entre pausa e pontuação e o tópico em PB.

1.1 A tradição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

A discussão sobre como tornar o ensino de Língua Portuguesa eficiente na Educação Básica ocorre desde meados da década de 1960, época em que há um abandono das práticas clássicas de ensino de língua, em razão do desenvolvimento de teorias mais modernas da linguagem; especialmente, os estudos americanos de Bloomfield, ainda na década de 1930, e de Chomsky, já década de 1960 (DACANAL, 2012).

A partir de então, nas décadas seguintes até a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs no final da década de 1990, os cursos de Letras nas Universidades brasileiras incorporam as disciplinas de Linguística e desenvolvem novas metodologias de ensino de língua e linguagem, a partir de princípios de aquisição e de conhecimentos da psicolinguística, conforme Dacanal (2012). Paralelamente a isso, as teorias variacionistas também se desenvolvem de modo expressivo, e aspectos socioculturais passam a ser relevantes para o ensino de língua materna.

Um fato pertinente a se pensar sobre essas transformações é a não sistematização desses conhecimentos de forma adequada em termos metodológicos para o ensino básico, conforme aponta Dacanal (2012). A perspectiva do autor é bastante normativa e deve-se concordar, deve-se concordar que os conhecimentos linguísticos desenvolvidos na academia nem sempre resultam em boas práticas de ensino de língua na educação básica.

O ensino da escola ainda perpetua a normatização da língua materna, apresenta às vezes resultados esparsos de teorias e métodos que muitas vezes não se inter-relacionam adequadamente - quando apresenta, o que resulta em não proporcionar metodologias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa, fato que pode ser aferido nos dados não satisfatórios de desempenho da Educação do PISA (PIRES; QUAREZEMIN, 2012).

1.2 O ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais: os PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs² foram propostos em 1998 pelo Ministério da Educação com o objetivo de regulamentar o Ensino Básico nacional com diretrizes metodológicas e paradigmas curriculares para todas as regiões do país, em que pesem as singularidades regionais. O material é bastante extenso, de natureza expositiva, tendo cada disciplina uma seção própria e detalhada do Ensino Fundamental.

O documento de abertura propõe eixos transversais temáticos (e.g. Ética, Cidadania, Meio Ambiente, etc.), fundamentais para a formação cidadã dos estudantes, e discute a possibilidade de as oito disciplinas curriculares³ desenvolverem projetos multidisciplinares a partir dos eixos transversais. No entanto, não especifica uma metodologia de caráter mais científico, nem tampouco explora todas as possibilidades e potencialidades que essas atividades poderiam assumir, como por exemplo, a partir de uma atividade interdisciplinar para o ensino de pontuação através de um experimento envolvendo as práticas de leitura, gravação, escuta e análise de resultados, como a que descreveremos neste capítulo.

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais doravante serão tratados apenas como PCNs.

³ São elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.

Já o documento específico sobre Língua Portuguesa é centrado nos gêneros textuais e nas construções discursivas, quer sejam escritas, ou orais, que são amplamente discutidos, na seção denominada de *Desenvolvimento das Competências Discursivas*. As diretrizes propõem como práticas discursivas a produção e a compreensão leitora, a produção e compreensão textual, o reconhecimento de gêneros textuais e a produção e a compreensão de discurso oral⁴.

O material advoga em favor de que o ensino da língua materna seja voltado para a produção e compreensão de discurso, numa perspectiva bastante própria das linhas teóricas dos gêneros textuais e discursivos. O ensino de gramática, desse modo, deve estar articulado com esse propósito principal de produção de discurso, fato que é questionado por Oliveira e Quarezemin (2012), já que o ensino gramatical poderia ser melhor explorado. Desse modo, as autoras propõem, em seu livro, a adoção de uma perspectiva naturalista da linguagem e o uso de uma metodologia de base científica, que priorize o empirismo, a coleta de dados e a reflexão de fenômenos da linguagem para a construção de fragmentos de gramática.

De fato, o fazer científico é bastante rudimentar no país, principalmente na Escola Básica. Pires de Oliveira e Quarezemin (2012) acreditam que a introdução de uma perspectiva naturalista para o tratamento de língua e de ensino de língua materna melhoraria não apenas o nível de conhecimento de Língua Portuguesa, mas também o desenvolvimento de práticas de raciocínio lógico-matemático e dedutivo e de metodologias fundamentais para o desenvolvimento do fazer científico, além de incentivar os estudantes a se interessarem por pes-

⁴ Esclarecemos que o documento prevê a realização de atividades de leitura, gravação e escrita para a Língua Portuguesa, como forma de reconhecimento de discurso e variedades de discurso orais, fato que contribui para a relevância de nosso projeto-piloto, que adaptaria uma atividade já proposta pelos PCNs, mas direcionada para a construção de um entendimento de língua.

quisa, método científico, Ciências e Linguística propriamente dita. Na seção a seguir, veremos algumas das ideias das autoras e a experiência da inclusão de aulas de Linguística nos Estados Unidos.

1.3 A linguística na sala de aula: fazendo ciência da linguagem na Educação Básica

O objetivo principal do curso que realizamos era justamente discutir e incentivar práticas metodológicas inovadoras que trabalhem os conteúdos gramaticais da língua materna de modo lógico, racional e, acima de tudo, interessante aos estudantes da Educação Básica. No curso, muito discutimos sobre a ineficiência de práticas normativas impositivas e memorizáveis, fato que Faraco (2016) passou a chamar de norma curta. Não apenas por essa razão, mas em virtude das falhas dos PCNs, da dificuldade em articular teorias linguísticas e práticas de ensino de língua em nosso país, como já discutimos nas seções anteriores, as autoras do livro *Gramáticas na Escola*, Roberta Pires de Oliveira (UFPR/UFSC) e Sandra Quarezemin (UFSC), defendem a introdução de lições e atividades de Linguística nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Embora a ideia de ensinar língua materna com uma perspectiva da ciência da linguagem nas séries iniciais possa parecer bastante arrojada no contexto atual brasileiro, Pires de Oliveira e Quarezemin (2012) lembram que ela já se mostrou bastante eficiente em escolas públicas americanas que apresentavam índices de desempenho escolar deficitários. Na década de 1990, Maya Honda e Wayne O'Neil publicaram relatos bem sucedidos de um experimento-piloto de atividades de Linguística nas séries iniciais de uma escola periférica no estudo *Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry*.

Diferentemente do proposto por Pires de Oliveira e Quarezemin (2012), o experimento americano tinha por objetivo desenvolver

o fazer científico e os conhecimentos de Ciências e Matemática em escolas de periferia. Na época do experimento, o desempenho nessas disciplinas estava bastante abaixo do esperado e preocupava os pesquisadores, que propuseram lições com testes de percepção linguística a fim de desenvolver competências de raciocínio lógico-dedutivo e consciência linguística.

Em seu livro, Pires de Oliveira e Quarezemin (2012) propõem sugestões de atividades para o ensino de língua materna que possam desenvolver competências empíricas e dedutivas, as quais contribuam não apenas para a consciência linguística de um estudante da Educação Básica e de sua formação como um falante de sua língua materna, mas também para as demais disciplinas de ciências naturais.

Diante do exposto, e dos questionamentos que fizemos durante o curso, pensamos em desenvolver um experimento que possibilite ao aluno do 9º ano estudar pontuação a partir do reconhecimento dos padrões de pausa e respiração da oralidade e avaliar de que modo esses padrões se refletem na produção escrita. Para tanto, vamos discorrer nas próximas duas seções sobre as nossas hipóteses e sobre o provável motivo tipológico do PB que explique esse fenômeno.

1.4 Existe relação entre pausa e pontuação?

Existem muitos estudos sobre compreensão leitora e desempenho em leitura silenciosa, mas poucos pesquisadores dedicam-se ao estudo da leitura oral (ANDERSON, 1981⁵; SEARA et al., 2005; WICK, 2006).

Sabe-se que a fluência em leitura oral está intimamente ligada à capacidade de o leitor identificar a pontuação e a sintaxe do texto e de

⁵ Neste artigo, Anderson (1981) defende um ponto de vista bastante interessante: os programas tradicionais de remediação de leitura em geral esquecem de levar em consideração a técnica de leitura oral, que segundo a autora, pode oferecer possibilidades que esses programas tradicionais não disponibilizam. São descritos, nesse trabalho, portanto, quatro métodos de leitura oral que são usados em programas de remediação ou suplementos.

realizar as pausas conforme essa pontuação. A gramática tradicional, por exemplo, dificilmente fala sobre pontuação sem mencionar a pausa. Como exemplo, pode-se citar Rocha Lima (1992) que, em sua Gramática Normativa, apresenta uma seção intitulada “Pausas Rítmicas”. Nessa seção, o autor irá associar as pausas à pontuação correspondente. Para marcar uma pausa que não quebra a continuidade do discurso, por exemplo, Rocha (1992) cita a vírgula, o travessão, os dois pontos etc. para marcar uma pausa que indica término do discurso, o ponto simples, o ponto parágrafo, o ponto final e assim por diante.

Mas será que em textos lidos oralmente as pausas realmente são realizadas apenas quando há pontuação? E será que a pontuação é sempre marcada com pausa na leitura? E afinal, o que é ser fluente? Ser fluente quer dizer realizar pausas apenas quando há pontuação?

Alliende e Codemarin (2005, p. 87) explicam que fluência é “a habilidade para ler em voz alta correntemente, com entonações e pausas apropriadas, que constituem indicadores de que o leitor compreende o significado, embora faça algumas pausas ocasionais para resolver palavras ou estruturas oracionais pouco familiares.”. Eles também afirmam que a leitura fluente depende do conhecimento da sintaxe e da pontuação empregadas no texto lido e que informações como uso de maiúsculas no início das frases e do ponto no final indicam onde se deve fazer pausas e quais são as palavras que têm mais ênfase.

Sobre o assunto, há uma pesquisa de Seara et. al. (2005) que examina a relação entre pausas de silêncio e sua relação com a pontuação e com a posição na sentença. Esse estudo apresenta a conclusão de que a maior parte das pausas não está associada à pontuação. Para se ter uma ideia, os autores fazem uma comparação com outros estudos (CAMPIONE; VÉRONIS, 2002; VANNIER et. al., 1999) e chegam à conclusão de que essa dissociação entre pausa e pontuação ocorre em diversas línguas, mas que o português brasileiro, se comparado com o

alemão, o inglês, o italiano, o espanhol e o francês, é a língua que tem a maior ocorrência de pausas sem pontuação.

Dessas pausas dissociadas da pontuação, Seara et. al. (2005) observaram que há uma tendência maior de se inserir pausas entre o sujeito e o predicado do que entre o verbo e o complemento. Também se observou que essas pausas são associadas a fronteiras de sintagmas, sejam eles oracionais, preposicionais ou adverbiais. Isso ocorre em razão da gramática do PB. Como se vê, todos esses contextos são motivados sintaticamente e dificilmente encontram-se, segundo Seara et. al. (2005), pausas que violam a continuidade sintática (os resultados desse estudo apontam menos do que 1%).

Quanto às pausas realizadas entre o sujeito e o predicado, Seara et. al. (2005, p. 4) fazem uma interessante observação: “Sendo a estrutura tópico/comentário uma característica da oralidade e como, nos textos lidos, a vírgula não estava presente, esperava-se que na leitura em voz alta não ocorresse a pausa.” Porém, essas pausas acontecem um número considerável de vezes, o que indica que a estrutura tópico/comentário também acontece na fala lida.

Levando em consideração que o *corpus* utilizado no trabalho de Seara et. al. (2005) é composto por gravações da fala de uma locutora profissional, isso nos faz hipotetizar que não há incompatibilidade entre pausa e pontuação apenas na leitura de sujeitos não fluentes em leitura e/ou menos escolarizados.

Além disso, segundo Rodrigues (1993, p. 3):

A produção oral e a produção escrita não são isomórficas em relação às pausas e à pontuação respectivamente. Existem discrepâncias entre as pausas que os falantes utilizam, ditadas para programar a informação nova ou provocadas pela busca do item lexical mais adequado para revestir uma determinada ideia, e as normas estabelecidas pela gramática padrão para a pontuação. As pausas hesitações se regem pelo processamento

psicolinguístico, enquanto que os critérios que regem a pontuação na língua portuguesa são de ordem normativa fundamentados na sintaxe de superfície, com exceção dos sinais expressivos.

Sabemos que uma boa leitura oral se aproxima das características da fala e que, em alguns casos, pausas não motivadas por pontuação são bem-vindas, pois na oralidade há contextos, como o de tópicocomentário, em que há uma pausa natural entre sujeito e predicado, onde não há pontuação em textos escritos segundo a norma padrão culta. Porém, há pausas não motivadas por pontuação que provocam uma quebra no constituinte sintático e é bastante provável que muitas pausas não motivadas indiquem que o leitor não é tão fluente.

Espera-se, portanto, que haja mais pausas em decorrência de hesitação, por alongamento de vogal, por quebra de constituinte sintático, além de mais pausas na leitura de sujeitos não fluentes e/ou menos escolarizados do que em leitores fluentes e/ou mais escolarizados, pois segundo Allende e Condemarin (2005) a leitura fluente pressupõe que o sujeito leitor tenha conhecimento da sintaxe e da pontuação e que, embora haja algumas pausas ocasionais, essas pausas, como já mencionamos, existem para que o leitor possa resolver palavras ou construções oracionais pouco familiares.

1.5 PB: uma língua de sujeito ou de tópico?

Existe uma literatura vasta acerca da tipologia do Português Brasileiro, já bastante discutida por muitos autores, tais como Li Thompson (1976), Pontes (1987), Mateus et al. (2003) e Orsini e Vasco (2007). Observamos entre esses autores uma tendência em descrever o modelo do PB como língua de proeminência de tópico e de sujeito, diferindo do Português Europeu, caracterizado, mais estritamente, por ser uma língua de sujeito (SVO) (ORSINI; VASCO, 2007).

Brevemente, em termos teóricos, a topicalização configura um recurso sintático, definido como um sintagma nominal ou preposicional, externo à sentença, sobre o qual se faz uma proposição em contextos discursivos, segundo Mateus et al. (2003). Esse autor apresenta quatro estratégias para formação de tópico nas sentenças, são elas: ana-coulto, topicalização, deslocamento à esquerda e tópico-sujeito, que se estabelecem de acordo com a tipologia descrita por Pontes (1987).

Dentre as quatro categorias propostas, selecionamos duas, a de tópico-sujeito e a de topicalização, que caracterizam o fenômeno que pretendemos discutir neste texto. Nas sentenças marcadas por tópico-sujeito, o tópico é novamente analisado como sujeito, segue as mesmas regras de concordância verbal estabelecidas por ele e ocupa a mesma posição de sujeito, mantendo a ordem canônica do PB (SVO); e não podendo, como afirma Orsini e Vascos (2007), ser considerada uma construção de tópico marcado, conforme os exemplos propostos por Orinsini e Vasco (2007) que seguem⁶:

(1) *Essas janelas* estão ventando. (PEUL - RJ).

(2) As pessoas têm o hábito de evitar o Jardim Botânico achando que vai ser pior, *a Lagoa* sobrecarrega muito. (PEUL-RJ).

De acordo com os autores, essas duas sentenças exemplificam sujeitos gramaticais não prototípicos, considerando as razões de sua ocorrência: (1) o verbo *ventar* não forma sujeito tradicionalmente, mas a posição de sujeito é ocupada por *essas janelas* e o preenchimento desse sintagma nominal proporciona a concordância entre o tópico e o

⁶ Essas sentenças fazem parte do trabalho de Orsini e Vasco e foram coletadas do acervo sonoro do *Projeto de Estudos e Usos Linguísticos* (PEUL) do Rio de Janeiro, integrante do programa Varbrul. A metodologia utilizada é variacionista e dividiu informantes por faixa etária (15 a 25 anos; 26 a 49 anos; 50 anos em diante), gênero e escolaridade (ensino fundamental completo; ensino médio completo).

verbo auxiliar *estão*; (2) há a presença de um tópico passivo (*a Lagoa é o objeto sobre o qual incide a ação*), que ocupa uma posição pré-verbal e assegura a voz ativa do verbo. Construções notadamente sintáticas, como as de tópico-sujeito, ainda que pouco prevalentes nas marcas de oralidade, corroboraram para a hipótese levantada neste experimento de separação por pausa de tópicos-comentários de seus argumentos por falantes de PB.

Já o fenômeno da topicalização propriamente dito pode ser percebido através do preenchimento de uma categoria vazia no interior de uma sentença-comentário, exercendo uma função de oração, como em *A carne_i, eu já deixo ____i, de um dia para outro* (PEUL-RJ). (ORSINI; VASCOS, 2007). Esse tipo de construção de tópico é bastante frequente na oralidade e, por isso, foi escolhido para representar o raciocínio dos falantes de PB ao separar com pausas tópicos-comentários de seus argumentos na oralidade, fato que corrobora para a hipótese central de nosso experimento, que será detalhado na próxima seção.

2 Transformando estudantes em cientistas da linguagem: um experimento de produção de fala na Educação Básica

Depois de termos discutido brevemente sobre a perspectiva de alguns dos autores e sobre temas relativos à nossa proposta, nesta seção, apresentaremos nosso projeto interdisciplinar para a criação de um experimento de produção de fala por estudantes do 9º ano. O projeto deve ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa, Física, Matemática e Informática.

O objetivo do projeto é familiarizar o estudante de 9º ano com a pesquisa científica. Para isso, os estudantes devem desenvolver um experimento de produção de fala para estudar a relação entre pausa e pontuação. Espera-se que, ao final do projeto, o estudante de

9º ano esteja familiarizado com a pesquisa científica e seja capaz de compreender textos de divulgação científica, além de ser capaz de fazer pesquisas simples envolvendo experimentos e produzir textos de divulgação científica.

Para atingir esses objetivos, os alunos deverão refletir sobre o papel da pontuação na leitura oral. Dessa forma, perguntas como: *“Quando você lê, faz pausa sempre que há vírgula? E quando há ponto final? O que é pausa? Toda pausa é silenciosa? Quais são as outras possibilidades? O que a pausa na leitura pode indicar sobre o leitor?”* deverão ser colocadas pelo professor.

A partir dessas perguntas, os estudantes deverão criar suas hipóteses. Acreditamos que algumas possibilidades a que eles chegarão são as seguintes:

- (1) nem sempre que há vírgula há pausa;
- (2) pode haver pausa quando não há vírgula;
- (3) sempre que há ponto final há pausa.

Justificamos a importância de nossa proposta, uma vez que falantes de PB comumente dividem sentenças na oralidade para organizar informações. Essas marcas da oralidade também são percebidas nas produções textuais dos falantes, especialmente entre estudantes do Ensino Fundamental, que se deparam pelas primeiras vezes com as prescrições do bem redigir da norma padrão nas aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos ser importante que os estudantes se tornem leitores e escritores mais fluentes a partir da reflexão sobre o uso da pontuação, a partir de sua intuição linguística e de seu conhecimento prévio de uso. Acreditamos que apenas a explicação do professor, geralmente pautada em uma perspectiva tradicional, e o estudo do livro didático de Língua Portuguesa não são suficientes para que se chegue a um re-

sultado satisfatório. Por isso, vemos a necessidade de se trabalhar com uma iniciação científica, com o método científico na escola.

Ainda sobre a questão da pontuação: essas marcas seguem sendo percebidas nas produções textuais de pessoas que não concluíram a Educação Básica. Os problemas de pontuação também aparecem na Universidade, nas produções textuais, talvez não do mesmo modo, mas como dúvidas comuns e inseguranças que os falantes têm acerca das propriedades de uso da pontuação (o uso ou não de vírgula, ponto e vírgula e ponto final).

A seguir, apresentaremos brevemente a sequência interdisciplinar de aulas que deverá ser desenvolvida para que possamos atingir os objetivos do projeto:

1. A ideia do experimento é introduzida na disciplina de Língua Portuguesa após uma sequência didática com o gênero artigo de opinião. Os estudantes farão atividades de leitura, escrita, análise linguística, reescrita e circulação do gênero. (A produção final de um dos estudantes pode ser utilizada como texto base para o experimento).
2. Antes de introduzir a proposta de experimento, o professor deve planejar uma sequência de aulas para trabalhar com algumas diferenças entre língua falada e língua escrita. Nessa sequência de aulas o professor deve também incluir atividades que envolvam a questão da pontuação de uma perspectiva sintática e prosódica.
3. Também é importante que se faça uma discussão sobre o que é ciência e como as descobertas científicas costumam circular entre a população não especializada. Nesse momento, o professor

pode dar alguns exemplos de textos de divulgação científica que circulam na mídia (textos de revistas de divulgação, a exemplo da Galileu)⁷. Essa discussão deve ainda ser ampliada nas aulas de Física e Matemática.

4. O professor de Língua Portuguesa finalmente propõe a ideia de um estudo científico interdisciplinar que deve ser feito pelos próprios estudantes e depois divulgado para a turma ou mesmo para toda a escola, em uma feira de ciências, por exemplo. A novidade aqui é que a pesquisa será sobre a língua que falamos.
5. Na sequência, deve planejar uma aula para introduzir as perguntas, como as sugeridas anteriormente, “*Quando você lê, faz pausa sempre que há vírgula? E quando há ponto final? O que é pausa? Toda pausa é silenciosa? Quais são as outras possibilidades? O que a pausa na leitura pode indicar sobre o leitor?*”, que darão origem às hipóteses para o estudo.
6. Depois de definidas as hipóteses, os estudantes devem, orientados pelo professor, começar a fazer o desenho do experimento, que será explicado na sequência deste texto.
7. A gravação dos dados, orientada pelo professor, deverá ser o passo seguinte.
8. Enquanto isso, os estudantes devem estudar um pouco sobre as propriedades acústicas do som com o professor de Física.

⁷ Para ilustrar, um exemplo possível está disponível no endereço eletrônico <<https://revis-tagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2019/02/conseguimos-aprender-palavras-estrangeiras-durante-o-sono-diz-estudo.html>> (acessado em: 21 fev. 2019), mas é interessante trabalhar com diversidade de exemplos e temáticas).

9. Por fim, o docente auxilia os estudantes na etapa de análise e discussão dos dados coletados. Nessa etapa, os professores de Física e Matemática também deverão auxiliar os estudantes.

10. A parte final é a produção de um texto científico, com tabulação de dados, tabelas ou gráficos, infográficos. Nessa etapa a presença do professor de Matemática também é bastante importante, uma vez ele poderá auxiliar com a análise quantitativa dos dados. A produção do texto e o tratamento dos dados deverá ser realizado nas aulas de informática, se houver na escola.

11. A apresentação do trabalho final pode ser feita diante da turma ou, como já sugerimos, em uma feira de ciências.

Para o desenvolvimento do experimento, sugerimos que, em grupos de no máximo 5 estudantes, se faça a gravação da leitura de um texto (deve ser o mesmo para todos os grupos, pois assim será possível fazer comparações dos resultados). Os estudantes podem gravar, na escola, a leitura de alunos de diversas séries. O Grupo 1, grava, por exemplo, alunos de 7º ano, enquanto o Grupo 2 grava alunos do 3º ano do ensino médio. Cada grupo deve gravar entre dois a três informantes. O texto, desconhecido dos informantes, deve ser gravado duas vezes pelo mesmo estudante, pois assim será possível eliminar variáveis como o número elevado de pausas por hesitação em razão do desconhecimento do texto. Além disso, será possível comparar o desempenho em leitura na primeira e na segunda leitura.

O procedimento de gravação dos dados será orientado pelo professor. A gravação deve ser feita em uma sala silenciosa. O equipamento utilizado vai variar de acordo com as possibilidades da escola. É possível fazer gravações razoáveis em aparelhos celulares, mas se a

escola tiver gravadores melhores, ou laboratórios com computadores e microfones de boa qualidade, é possível usar esses espaços para a gravação. Algumas escolas têm estúdios utilizados para rádio, os quais têm isolamento acústico. Esses espaços também podem ser utilizados com auxílio de técnicos responsáveis, caso os professores tenham dificuldade para lidar com os equipamentos.

Para testar nossa proposta, desenvolvemos um experimento piloto, que será apresentado na seção a seguir.

3 Um estudo piloto

A proposta do curso de verão era de, além de propor um trabalho envolvendo ciência da linguagem para Educação Básica, que os participantes testassem essa proposta. Sendo assim, diante de nossa escolha por trabalhar com experimentação, fizemos um experimento piloto com duas informantes do sexo feminino, uma estudante de mestrado e uma estudante de graduação⁸.

Para a gravação, utilizamos um trecho do artigo de opinião *Uma psicóloga em um campo de refugiados no Líbano*, publicado pelo jornal on-line El País e escrito por Miriam Slikhanian. A seguir, apresentamos o trecho utilizado:

*Uma psicóloga em um campo de refugiados no Líbano*⁹

Há dois anos, comecei a trabalhar como psicóloga na clínica do Médico Sem Fronteiras no campo de refugiados de Shatila, em Beirute. Eu esperava que a maior parte do meu trabalho fosse estar relacionada a

⁸ As informantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido disponível no Anexo I deste capítulo.

⁹ Texto adaptado de https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/11/opinion/1549903761_190569.html. Acesso em: fev. 2019.

traumas psicológicos das situações que os levaram ao deslocamento, mas logo descobri que estava mais voltado a ajudá-los no desafio diário de viverem como refugiados.

O acampamento de Shatila foi originalmente criado para refugiados palestinos em 1949. Atualmente, abriga refugiados sírios e palestinos e também outras minorias, como etíopes e filipinos. Todos vivem em condições deploráveis.

As pessoas aqui são privadas do atendimento de suas necessidades mais básicas. Ser refugiado geralmente significa lutar todos os dias para encontrar algo para comer, para estar em um lugar seguro, para ser respeitado e ter o espaço para se desenvolver como a pessoa que deseja ser.

Além da história sombria de trauma, perda de entes queridos, do lar e dos pertences, além do deslocamento para uma terra estrangeira, eles enfrentam uma luta diária para satisfazer as necessidades mais básicas. Eles também enfrentam humilhação e discriminação e vivem com uma incerteza constante sobre o futuro.

Estruturalmente, o texto utilizado para a gravação contém dez pontos e onze vírgulas. Contamos como ponto o espaço entre o título e o primeiro parágrafo do texto. Retomando as hipóteses apresentadas na Seção 2, esperamos que (i) nem sempre que houver vírgula haverá pausa; (ii) pode haver pausa quando não houver pontuação; (iii) sempre que houver ponto-final haverá pausa.

A gravação foi feita com a utilização de celulares. A Informante 1 foi gravada em uma sala silenciosa, já a Informante 2 foi gravada no corredor de um prédio da Universidade. Sabemos que as condições de gravação não foram ideais, mas nossa intenção com este piloto, muito mais do que obter dados para pesquisa, é mostrar que é possível desenvolver o experimento proposto.

Como parâmetro para catalogação das pausas, utilizamos seis padrões: pausa com pontuação referente a ponto-final (PP), pausa com pontuação referente à vírgula (PV), pausa sem pontuação (PS), pausa de quebra de constituinte (PQ), pausa preenchida por hesitação (PH) e pausa preenchida por alongamento de segmento fonético (PA). A pausa foi considerada de acordo com nossa percepção, o que provavelmente também ocorreria na escola, mas é claro que, dependendo da tecnologia disponível, é possível estabelecer o intervalo de tempo exato considerado como pausa.

Considerando o nível de escolaridade das informantes, seria possível hipotetizar que a informante com maior nível de escolaridade teria melhor fluência em leitura e, por isso, realizaria menor índice de pausas por hesitação, quebra de constituinte ou alongamento de vogal.

No nosso piloto, as gravações foram analisadas com o auxílio do software PRAAT. Na escola, a análise pode ocorrer nas aulas de informática. Se não houver laboratório de informática na escola, fica mais difícil fazer o trabalho com o uso do PRAAT. Nesse caso, a análise pode ser feita apenas ouvindo a gravação.

A seguir, apresentaremos resultados e discussão do experimento piloto que conduzimos.

4 Resultados e discussão do experimento piloto

Nesta seção apresentaremos os resultados do experimento piloto que desenvolvemos para testar nossa proposta para o trabalho com linguística na Educação Básica. Esses resultados corroboram com as nossas hipóteses e com o nosso recorte teórico, como será discutido em seguida.

Na Seção 3, nossas informantes foram apresentadas como duas estudantes, uma de graduação e outra de mestrado. Considerando o

nível de escolaridade das informantes, seria possível hipotetizar que a informante com maior nível de escolaridade teria melhor fluência em leitura e, por isso, realizaria menor índice de pausas por hesitação, quebra de constituinte ou alongamento de vogal.

A seguir, na Figura 1, apresentamos os dados da Informante 1, estudante de graduação.

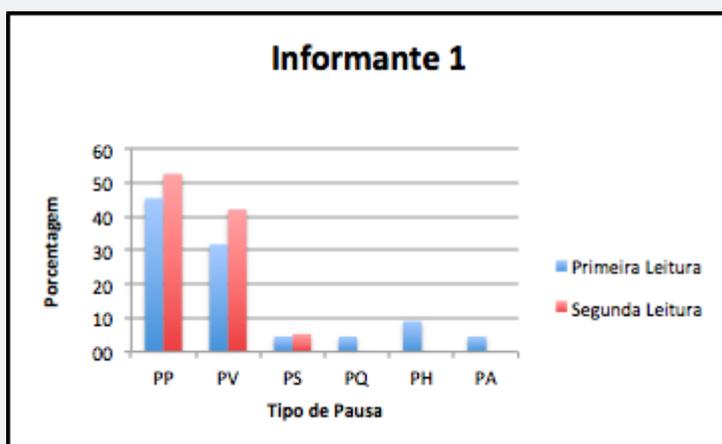


Figura 1: Porcentagem de pausas realizadas pela Informante 1 na primeira e na segunda leitura, considerando os seis padrões de pausa.

Como é possível observar na Figura 1, a Informante 1 realizou mais pausas relacionadas a ponto-final (PP), como já era esperado por nós, uma vez que nossa primeira hipótese previa que todos os pontos-finais estariam relacionados à pausa. Observamos também um aumento na incidência de pausas relacionada à vírgula (PV) da primeira para a segunda leitura. Acreditamos que esse comportamento deve-se ao fato de que na primeira leitura a informante ainda estava tomando contato com o texto. Já na segunda leitura, como a informante já tinha conhecimento do texto, deve ter se monitorado mais para fazer as pausas relacionadas à vírgula. Veja que, da mesma forma, as pausas por

quebra de constituinte (PQ), por hesitação (PH) e por alongamento de vogal (PA), não ocorrem na segunda leitura, evidenciando que a informante hesita menos por já conhecer o texto.

A seguir, apresentaremos alguns exemplos desses tipos de pausa nos dados da Informante 1:

- i. “[...] comecei a trabalhar como psicóloga na clínica do Médico [PQ] Sem Fronteiras [...]” (Informante 1 na primeira leitura)
- ii. “[...] como etsssiópes [PH] e [...]” (Informante 1 na primeira leitura)
- iii. “[...] perda de antes [PH] de entes [...]” (Informante 1 na segunda leitura)
- iv. “[...] para ssser [PA] respeitado e [...]” (Informante 1 na primeira leitura)

Em relação às pausas não relacionadas à pontuação (PS), o número se mantém estável tanto na primeira quanto na segunda leitura (com uma pequena elevação na segunda leitura), evidenciando que nem toda pausa está relacionada à pontuação, como hipotetizamos nas Seções 2 e 3.

Veja a seguir um exemplo de pausa não relacionada à pontuação nos dados da Informante 1:

- i. “O acampamento de Shatila [PS] foi originalmente criado [...]” (Informante 1 na primeira leitura)

Neste exemplo, a pausa ocorre entre sujeito e verbo, o que pode sugerir a realização da pausa como marcação de tópico.

Apresentamos a seguir, na Figura 2, os dados da Informante 2, estudante de mestrado.

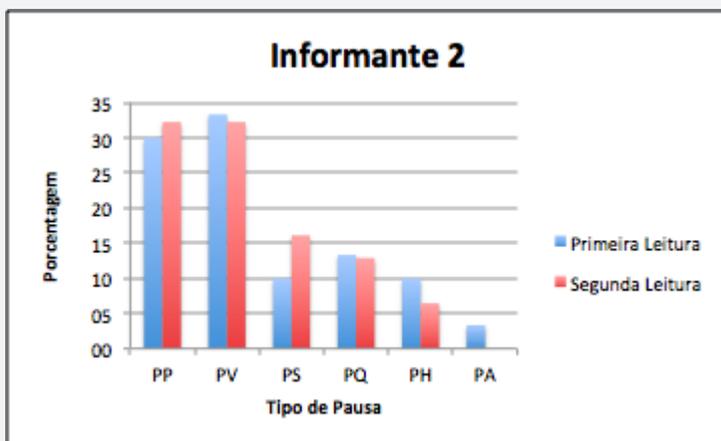


Figura 2: Porcentagem de pausas realizadas pela Informante 2 na primeira e na segunda leitura, considerando os seis padrões de pausa.

Na Figura 2, é possível notar que a Informante 2, diferentemente da Informante 1, realizou um número próximo de pausas relacionadas a ponto-final (PP) e de pausas relacionada à vírgula (PV) tanto na primeira como na segunda leitura. As pausas por quebra de constituinte (PQ) e por hesitação (PH), apesar de diminuírem da primeira para a segunda leitura, ainda ocorrem. Apenas a pausa por alongamento de vogal (PA) não ocorre na segunda leitura.

A seguir, apresentaremos alguns exemplos desses tipos de pausa nos dados da Informante 1:

- i. “[...] refugiados de [PQ] Shatila [...]” (Informante 2 na primeira leitura)

- ii. “[...] vivem com uma incerteza [PQ] constante sobre o futuro.”
(Informante 2 na segunda rodada)
- iii. “[...] do atendimento [PH] de suas necessidades mais básicas.”
(Informante 2 na primeira leitura)
- iv. “[...] ter o espaço para se desenvolver [PH] como a pessoa [...]”
(Informante 2 na segunda leitura)

Em relação às pausas não relacionadas à pontuação (PS), o número aumenta na segunda leitura, evidenciando novamente que nem toda pausa está relacionada à pontuação, como hipotetizamos nas Seções 2 e 3.

As diferenças nos resultados entre a Informante 1 e 2 revelam que, ao contrário do que hipotetizamos na Seção 3, a fluência em leitura não está diretamente relacionada ao grau de escolaridade das informantes. Podemos notar que há mais pausas por quebra de constituinte (PQ), por hesitação (PH) e por alongamento de vogal (PA) na informante mais escolarizada. É claro que nossos dados não são conclusivos. Para isso, precisaríamos de mais dados e mais cuidado na etapa de gravação de dados. As condições de gravação da segunda informante foram piores, já que ela teve de ler o texto em um ambiente longe de ser ideal para a tarefa.

A seguir, apresentamos a Figura 3, que apresenta a porcentagem de pausas relacionadas a ponto-final.

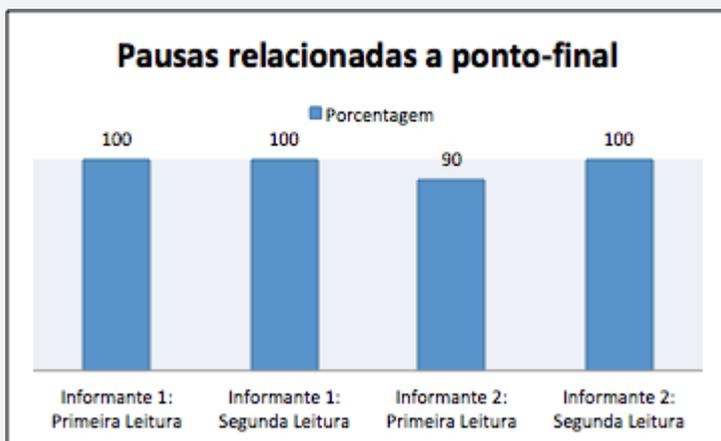


Figura 3: Porcentagem de pausas relacionadas a ponto-final realizadas pelas Informantes 1 e 2 nas duas leituras.

Como é possível observar pelo gráfico apresentado na Figura 3, ambas as informantes, tanto na primeira quanto na segunda leitura, realizaram pausa em 100% dos casos em que havia ponto final no texto. Observamos, entretanto, que na primeira leitura da Informante 2, há 90% de pausa relacionada a ponto-final. É importante esclarecer que isso ocorre porque a informante esquece de ler o título do texto na primeira gravação e contamos como ponto-final o espaço entre o título e o primeiro parágrafo do texto.

Veja a seguir alguns exemplos de pausa relacionada a ponto final nas leituras:

- i. “Uma psicóloga em um campo de refugiados no Líbano [PP]” (Informante 1, na primeira leitura)
- ii. “[...] mas logo descobri que estava mais voltado a ajudá-los no desafio diário de viverem como refugiados. [PP]” (Informante 2 na primeira leitura).

No exemplo (1), a pausa ocorre logo após o título, já no exemplo (2), a pausa ocorre no fim do parágrafo.

Na Figura 4, apresentamos a porcentagem de pausas relacionadas à vírgula.

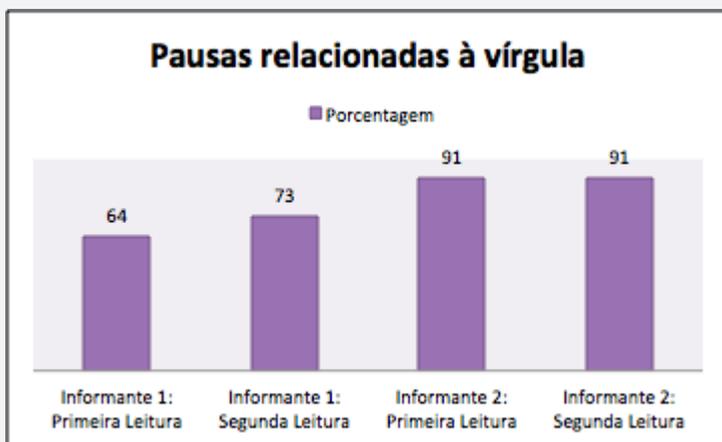


Figura 4: Porcentagem de pausas relacionadas à vírgula realizadas pelas Informantes 1 e 2 nas duas leituras.

O gráfico da Figura 4 revela que tanto a Informante 1 quanto a Informante 2 não realizam pausa sempre que há vírgula, o que confirma nossa primeira hipótese.

Veja a seguir alguns exemplos de pausa relacionada à vírgula que encontramos nos dados de leitura das Informantes 1 e 2.

- iii. “[...] no campo de refugiados de Shatila [PV], em Beirute.” (Informante 1, na primeira leitura).
- iv. “Atualmente [PV], abriga [...]” (Informante 1 na primeira leitura)

- v. “Há dois anos [PV], comecei a trabalhar como psicóloga [...]”
(Informante 2 na primeira leitura)

- vi. “[...] refugiados de Shatila [PV], em Beirute.” (Informante 2 na segunda leitura)

É interessante notar que o tamanho da pausa pode variar entre os exemplos. No exemplo 1, tivemos a impressão de que a pausa foi um pouco maior do que as outras em razão de a informante estar em processo de reconhecimento da palavra ‘Shatila’.

Dessa forma, os resultados do nosso experimento piloto parecem confirmar nossas hipóteses, quais sejam:

- (1) nem sempre que há vírgula há pausa;
- (2) pode haver pausa quando não há vírgula;
- (3) sempre que há ponto final há pausa.

De igual modo, os resultados corroboram a ideia defendida por diversos autores de que o PB configura, sim, uma língua de tipologia híbrida, comportando-se como tipo-sujeito, visto que os falantes, assim como nossos informantes, tendem a separar na oralidade os sujeitos-tópicos de seus argumentos, fato que pode expressar uma necessidade de dividir e organizar informações em blocos, ou ser até mesmo um recurso retórico.

Acreditamos que os estudantes do 9º ano podem também chegar a conclusões como essa por meio de experimentos e de reflexão sobre a língua, bem como desenvolver uma série de competências e habilidades empíricas-lógico matemáticas, necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Considerações finais

O ensino de Língua Portuguesa precisa ser repensado na Educação Básica, não temos dúvida disso. A introdução do ensino de linguística na sala de aula, pode ser, sim, muito positiva para a aprendizagem da língua materna e o desenvolvimento de competências próprias do fazer científico. Abordagens como as propostas pelas professoras Roberta de Oliveira (UFPR/UFSC) e Sandra Quarezemin (UFSC) possibilitam o exercício crítico da formação de professores de Língua Portuguesa nas Universidades e podem, assim acreditamos, fomentar o desenvolvimento e interesse mútuos - de professores universitários, futuros professores e estudantes da escola básica - pela produção de experimentos e atividades inovadoras, que proporcionem o exercício da reflexão da linguagem e da língua materna.

Quanto ao nosso experimento, entendemos que ele está perfeitamente de acordo com a proposta dos PCNs de se trabalhar temas transversais e gêneros textuais. Tematicamente, trabalhamos com Cidadania, através de uma reportagem sobre refugiados, o que integra História e Geografia, indiretamente. Em consonância com o proposto pelo curso, nosso projeto integra conhecimentos e competências linguísticas, pois nos valem de hipóteses sobre a relação entre pausa e pontuação, fato que teoricamente embasamos com a ideia de tipologia sujeito-tópico do PB. A atividade, como pretendido pelas professoras, também integra o ensino da Matemática, da Física e da Informática, com o tratamento dos dados coletados, para que o objeto principal de estudo, a pontuação na Língua Portuguesa, seja realizado através da leitura, escuta do texto e discussão dos resultados, atividades igualmente propostas nos PCNs.

Referências

- ALLIENDE, F.; CODEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANDERSON, B. The missing ingredient: fluent oral reading. **The elementary school journal**, v. 81, n. 3, 1981, p. 172-173. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- DACANAL, J. H. **Linguagem, Poder e Ensino da Língua**. 5ª ed. revista e aumentada. Porto Alegre: Leitura XXI, 2012.
- FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2017.
- HONDA, M.; O'Neil, W. Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry. In: **The View from building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger**. Massachusetts Institute of Technology, 1993.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ORSINI, M. T. **As construções de Tópico no Português do Brasil: uma análise sintático-discursiva em tempo real**. UFRJ.
- ORSINI, M. T. ; VASCO, S. L. Português do Brasil: língua de tópico e de sujeito. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, 2007.
- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- RODRIGUES, B. B. **Discrepâncias entre a pontuação e as pausas**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.
- SEARA, I. C. et al. Estudos sobre Pausas na Leitura de Textos por um Locutor do Português Brasileiro Visando à Síntese de Fala. In: **XXII Simpósio Brasileiro de Telecomunicações – SBT'05**. Campinas, p. 538-543, 2005.
- WICK, J. B. **Enhancing Young Readers' Oral Reading Fluency and Metacognitive Sophistication: Evaluating the Effectiveness of a Computer Mediated Self-Monitoring Literacy Tool**. Tese de Doutorado. Faculty of the Graduate School of The University of Texas, Austin, 2006.

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido, adaptado de material fornecido no curso de verão “O Saber Científico no Espaço Escolar: Construção de Gramática e Olimpíada de Linguística”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **Pausa para respirar: o papel da pontuação na leitura**

Pesquisadoras: Karina Zendron da Cunha; Martha Machado Porto.
Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Pausa para respirar: o papel da pontuação na leitura”, que consiste num Projeto de Pesquisa do curso de verão: “Gramáticas na escola e a construção de uma Olimpíada de Linguística”, que tem como objetivo investigar a compreensão e leitura de textos de divulgação científica por falantes nativos do Português Brasileiro (PB). Isso se dará através da coleta do julgamento de falantes nativos do PB por meio da aplicação de uma tarefa: (i) tarefa de leitura monitorada.

Sua participação é voluntária.

A pesquisa terá as seguintes características:

Procedimentos: A tarefa de leitura monitorada requer que você leia um excerto de um artigo de opinião. Haverá duas leituras do mesmo texto,

sendo que a primeira será para reconhecimento e familiarização com o mesmo e a segunda vez para a análise efetiva. A tarefa será gravada.

Benefícios: Esperamos que esse estudo traga contribuições para as pesquisas sobre a Semântica, Sintaxe e Fonética e Fonologia do Português Brasileiro, sobretudo em relação à comparação nas línguas naturais.

Riscos e desconforto: As tarefas não oferecem riscos físicos ou morais para você. Contudo, há a possibilidade de você sentir desconforto relacionado à dificuldade de interpretação após a leitura de alguma(s) sentença(s) do experimento. Caso isso ocorra, você poderá optar pela desistência da tarefa. Sendo assim, você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Confidencialidade: Seus dados permanecerão totalmente confidenciais.

Direitos do participante: Você poderá desistir desse estudo a qualquer momento, sem sofrer prejuízos de nenhuma espécie, e tem o direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se você tiver dúvida sobre a pesquisa, poderá contatar a professora Dra. Roberta Pires de Oliveira, residente na Rua Itapiranga, 200, bloco 2, apto 202, CEP 88034-480, telefone (48) 998227688, e-mail ropiolive@gmail.com. Além disso, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, no endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, bairro Trindade, Florianópolis – SC, ou pelo telefone (48) 3721 - 9000 , ou e- mails: cep.propesq@contato.ufsc.br e cep@reitoria@ufsc.br.

Compensação financeira: Não existirão despesas pessoais ou compensações financeiras relacionadas à participação no estudo. Porém, conforme a resolução 5010/16 do CNS, é seu direito exigir ressarcimento por eventuais despesas, danos e prejuízos decorrentes da pesquisa. Além disso, garantimos indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Utilização de dados: Nós, pesquisadoras, nos comprometemos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa. Sendo assim, os resultados obtidos através dessas tarefas serão confidenciais e poderão ser divulgados apenas em eventos ou publicações acadêmicas, mantendo-se sigilo sobre os participantes.

Comitê de Ética em Pesquisa: Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está de acordo com a Resolução 510/16 do CNS, que regulamenta as atividades de pesquisa com seres humanos nas Ciências Humanas e está disponível na página do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC).

Termo de consentimento livre e esclarecido:

Eu, _____,
compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar desTe estudo e ceder meus dados para a pesquisa. Compreendo sobre o quê, como e por que esse estudo está sendo feito. Compreendo, também, os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador

Anexo 2 - Experimento

Projeto: Pausa para respirar: o papel da pontuação na leitura

Descrição do projeto: O objetivo do projeto é familiarizar o estudante de 9º ano com a pesquisa científica. Para isso, os estudantes irão desenvolver um experimento de produção de fala para estudar a relação entre pausa e pontuação.

Público: estudantes de 9º ano.

Objetivo: Ao final do projeto, o estudante de 9º ano deve estar familiarizado com a pesquisa científica. Espera-se que o estudante seja capaz de compreender textos de divulgação científica, além de ser capaz de fazer pesquisas simples envolvendo experimentos e produzir textos de divulgação científica.

Problema: Os alunos deverão refletir sobre o papel da pontuação na leitura oral. Ao final do projeto, os estudantes serão capazes de responder a perguntas como: quando você lê faz pausa sempre que há vírgula? E quando há ponto final? O que é pausa? Toda pausa é silenciosa? Quais são as outras possibilidades? O que a pausa na leitura pode indicar sobre o leitor?

Hipótese: Nossas hipóteses são as seguintes:

- (1) nem sempre que há vírgula há pausa
- (2) pode haver pausa quando não há vírgula
- (3) sempre que há ponto final há pausa

Justificativa: Falantes de Português Brasileiro comumente dividem sentenças na oralidade para organizar informações. Essas marcas da oralidade também são percebidas nas produções textuais dos falantes, especialmente entre estudantes do Ensino Fundamental, que se deparam pelas primeiras vezes com as prescrições do bem redigir da norma padrão nas aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos ser importante que os estudantes aprendam a norma culta a partir da reflexão sobre o uso da pontuação, a partir de sua intuição linguística e de seu conhecimento prévio de uso, não apenas da explicação do professor e do texto do livro de Português.

A necessidade de se trabalhar com experimento, com uma iniciação científica, do método científico, na escola.

Ainda sobre a questão da pontuação: essas marcas seguem sendo percebidas nas produções textuais de pessoas que não concluíram a escola básica. Os problemas de pontuação também aparecem na Universidade nas produções textuais, talvez não do mesmo modo, mas como dúvidas comuns e inseguranças que os falantes têm acerca das propriedades de uso da pontuação (o uso ou não de vírgula, ponto e vírgula e ponto final).

CONSTRUINDO GRAMÁTICAS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ESTUDO DO SUFIXO *-INHO* NA ESCOLA

Camila Caroline Rezende

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Livia de Mello Reis

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Instituto Federal de Santa Catarina | IFSC

Rosana da Silva Sauner Clesar

Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC

Resumo: O presente projeto tem como objetivo principal promover reflexões e debates na sala de aula sobre o estudo do processo morfológico de derivação, mais precisamente o de sufixação. O sufixo escolhido para exemplificar um possível trabalho com os alunos foi o *-inho*, o qual demonstra um comportamento interessante e curioso no português brasileiro. Para isso, selecionamos palavras que se combinam com o sufixo em questão e observamos possíveis valorações semânticas implicadas, como, por exemplo, afetividade, pejoração e eufemismo. Tais valorações raramente são tratadas em sala de aula. Dessa forma, apresentamos um modelo de gramática que pode ser construído com os alunos, com a finalidade de expandir o debate do uso do sufixo para além do convencional tratado no ensino básico.

Palavras-chave: Linguística. Gramática. Morfologia. Sufixação. Ensino Fundamental.

Introdução

O presente projeto surgiu a partir das discussões propostas no curso de verão *O saber científico no espaço escolar: construção de gramática e Olimpíada de Linguística*, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina em fevereiro de 2019.

Durante o curso, pertinentes discussões e reflexões foram suscitadas de modo a contribuir com o trabalho docente nas aulas de língua portuguesa. Assim, uma das finalidades do curso era que os participantes se dividissem em grupos e criassem, ao longo de uma semana, uma proposta possível de ser trabalhada nas escolas, considerando os alunos como construtores de gramática(s) das línguas que ouvem e falam (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

Nosso grupo optou, então, pela construção da gramática do sufixo *-inho*¹ no Português Brasileiro (doravante PB), o qual se mostra muito produtivo entre os falantes. A gramática tradicional comumente atribui a este sufixo o valor de diminutivo. Entretanto, observamos uma alta produtividade que não se restringe a este modo, mas carrega possíveis interpretações semânticas - afetiva, pejorativa, eufemística, por exemplo.

De acordo com Avelar (2017, p. 88), “a morfologia merece ocupar um lugar de destaque não apenas por ser um nível que permite abordar a constituição das palavras, mas principalmente pela transparência de sua interface com outros níveis de análise linguística (o fonológico, o lexical, o sintático e o semântico)”. O autor destaca ainda que “o plano morfológico talvez seja aquele em que os alunos mais facilmente podem formar generalizações com base no conhecimento que compõe

¹ Há uma extensa discussão sobre as formas *-inho* e *-zinho* (ver Camara Jr. (1970), Costa (1993), Lee (1999), Cagliari (2002), Bisol (2010), entre outros). Entretanto, cabe ressaltar que optamos por trabalhar somente com o sufixo *-inho* neste projeto.

a sua gramática internalizada” (AVELAR, 2017, p. 88), o que justifica levar a morfologia para as aulas de língua portuguesa.

A fim de apresentar nossa proposta, estruturamos o trabalho em 4 seções. A primeira apresenta brevemente o conceito de sufixação, bem como algumas características peculiares do sufixo *-inho*. Na seção 2, apresentamos o projeto ao leitor. Já na seção 3, apresentamos a metodologia, isto é, como pensamos em desenvolver o projeto de construção da gramática do *-inho* com os alunos em sala de aula. Por fim, apresentamos algumas considerações e reflexões na seção 4.

1 O conceito de sufixação

Avelar (2017, p. 90) afirma que a morfologia diz respeito à organização interna das palavras, “com destaque para os mecanismos de articulação entre os diferentes morfemas na estruturação dos vocábulos”. Ou seja, em linhas gerais, a morfologia estuda a formação das palavras de uma língua, incluindo suas estruturas, diferenças e semelhanças, além de incluir o estudo das classes de palavras.

No âmbito escolar, geralmente trabalha-se com os alunos os processos de formação de palavras (interface entre morfologia e léxico) e os paradigmas flexionais (interface entre morfologia e sintaxe) (AVELAR, 2017).

Em relação aos processos de formação de palavras, e de acordo com a gramática tradicional, os elementos morfológicos que estão implicados nos processos derivacionais são denominados afixos, os quais se subdividem em: (i) prefixos - elemento derivacional que aparece à esquerda da raiz, como, por exemplo, leal => DES-leal; moral => A-moral; I-moral; e (ii) sufixos - elemento derivacional aparece à direita da raiz, como, por exemplo, casa => cas-*INHA*; feliz => feliz-*MENTE* (SILVA; MEDEIROS, 2016).

No caso do *-inho*, Villalva (2000) afirma que este sufixo, particularmente, apresenta uma característica interessante, uma vez que, diferentemente da maioria dos morfemas de derivação, o *-inho* quando adjungido a uma base não altera a categoria sintática nem suas propriedades morfossintáticas e morfossemânticas. Ou seja, o acréscimo do sufixo não modifica a classe morfológica da base, nem atribui gênero. Exemplos: (i) bonito - adjetivo > *bonitinho* - adjetivo; (ii) casa - substantivo > *casinha* - substantivo; (iii) rápido - advérbio > *rapidinho* - advérbio.

Por fim, é importante ressaltar que o sufixo *-inho* não é empregado apenas para indicar tamanho, mas para ajudar o falante de PB a expressar relações de afetividade sobre o que se enuncia, por exemplo (AVELAR, 2017). Por isso, na seção 3, apresentaremos exemplos que mostram diferentes valorações semânticas, entre elas: afeto, pejoração e eufemismo.

2 Apresentação do projeto

Como a gramática normativa sempre demanda uma certa imposição no ensino tradicional das escolas, a proposta de uma gramática empírica, que parta do outro lado da equação - ou seja, do conhecimento prévio do aluno, e não, como canonicamente conhecemos, da figura do professor - surge para contrapor essa constante escolar do ensino da língua portuguesa como algo já pronto, estático e à espera de ser absorvido pelo aluno. Essa prática se torna interessante também, como evidenciado por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 25) na medida em que “permite o florescimento da cidadania, porque leva o aluno a perceber a língua de maneira diferente, como a sua maneira de ser”, tendo em vista que “a exclusão dessa maneira de ser tem efeitos negativos também na aprendizagem da leitura e da escrita”.

O que se pensou com este projeto foi a construção de uma gramática apoiada em conceitos morfológicos e semânticos de um morfema muito conhecido e usado no PB: o sufixo *-inho*.

Como nos anos finais do ensino fundamental o aluno já possui conhecimentos introdutórios sobre as classes de palavras, a proposta consiste em esse aluno, após levantar um acervo de palavras com as quais o *-inho* se adjunge, analisar suas classes e o comportamento do morfema em cada caso.

A primeira experiência com a execução da gramática foi exitosa no sentido em que promoveu mais questionamentos acerca da língua do que aqueles planejados. Como foi forjada uma situação de sala de aula, procuramos buscar um *corpus* compatível com o esperado para estudantes de 9º ano do ensino fundamental. Assim, nos deparamos com o *-inho* em situações inusitadas, como, por exemplo, adjungido a verbos, o que superou as expectativas no que diz respeito às regras da gramática que regem tal uso e também à difusão deste uso entre os falantes do PB. A partir de uma pesquisa rápida na rede social *Twitter*, foram encontrados inúmeros *tweets* que confirmam a produtividade do sufixo *-inho* adjungido a verbos:

(i) “E eu que fui **correndinho** para o carro e virei o pé e quase fui pro chão kkkkkkkkkkkkkkkkk”. (Dado do *Twitter*)

(ii) “Hoje eu tô tão de bom humor que eu fui no mercado e fui pegando as coisas **dançandinho**”. (Dado do *Twitter*)

(iii) “hoje o dia tá diferente acordei **namorandinho**”. (Dado do *Twitter*)

(iv) “Ta **gostandinho** de alguém? - simm, João Alberto o nome dele”. (Dado do *Twitter*)

Dessa maneira, temos a expectativa de um projeto no qual o aluno seja provedor do conhecimento - um conhecimento já incorporado por ele, mas até então não debatido e analisado - e que, por vias científicas, passe, aos poucos, a desenvolver pesquisas que promovam uma reflexão sobre a língua e suas modificações, não compreendendo a gramática como algo meramente impositivo, como infelizmente sua imagem é difundida, mas algo que permite e demanda investigação (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

3 Metodologia do projeto

Inicialmente, sugerimos que o professor escolha um sufixo específico para os alunos se aprofundarem em seus estudos. Neste trabalho, optamos por explorar o sufixo *-inho*, entretanto, a proposta pode ser adequada a outros afixos - tanto prefixos, quanto sufixos.

A discussão sobre o sufixo *-inho*, como qualquer outra discussão, deve, primeiramente, despertar o interesse e a atenção do aluno. Sugerimos que o início da discussão ocorra em sala de aula, com o professor questionando os alunos sobre quais palavras são possíveis de serem combinadas ao sufixo *-inho*.

Após o levantamento do *corpus* construído pelos alunos em sala de aula, sugerimos que os mesmos identifiquem as semelhanças das palavras citadas conforme suas classes gramaticais e separem-nas por grupos. E, assim, junto com o professor, observem como o sufixo *-inho* se comporta com cada classe gramatical.

Com o processo mediado pelo professor, o objetivo é que os alunos consigam fazer constatações sobre o uso deste sufixo e construam a discussão a partir de seus conhecimentos gramaticais prévios. Assim, o professor deve conduzir os trabalhos, mantendo-os interessados e fazendo-os refletir sobre a língua portuguesa.

Uma boa estratégia é a apresentação de dados negativos, isto é, a formulação de questões a serem refletidas pelos alunos, como, por exemplo, “Por que não podemos falar *nunquinho*, mas podemos falar *todinho* e *todinha*?”. Nesse caso, o professor levantaria a discussão sobre o comportamento do sufixo e também sobre a concordância de gênero em diferentes classes gramaticais.

Após a discussão suscitada em aula pelo professor, sugerimos que os alunos sejam divididos em grupos. Cada grupo, então, fica responsável por analisar o comportamento do sufixo *-inho* em uma das classes de palavras apresentadas, analisando-o em sua distribuição morfológica e nas suas interpretações semânticas e pragmáticas. Os alunos também podem recorrer a outros *corpora* e pesquisarem em outras fontes por mais dados. Logo após, os grupos apresentam para o restante da turma o que conseguiram sistematizar. O professor fica encarregado de promover a reflexão sobre o comportamento do sufixo em diferentes contextos, tanto morfológico, quanto semântico e pragmático, sempre mediando as discussões. Também será responsável por auxiliar os alunos a criar generalizações para o comportamento do *-inho* em diferentes situações. Por fim, sugerimos a construção de uma gramática como objeto final do trabalho realizado.

Em relação ao tempo destinado ao projeto, acreditamos que é possível desenvolvê-lo num período aproximado de 3 semanas, utilizando as aulas semanais da disciplina de língua portuguesa.

3.1 Projeto final e suas possibilidades

A seguir, apresentamos algumas possibilidades que podem ser trabalhadas com os alunos em sala de aula, a fim de levantar reflexões sobre o uso do sufixo *-inho* no PB. A descrição, a seguir, seria um exemplo de materialização da gramática a ser entregue pelos alunos na etapa final da discussão.

3.1.1 O sufixo *-inho* em substantivos

Quando o sufixo *-inho* se adjuge a substantivos, observamos que a concordância em gênero e número é mantida. Por exemplo: (i) casa (feminino, singular) > *casinha* (feminino, singular); casas (feminino, plural) > *casinhas* (feminino, plural); e (ii) carro (masculino, singular) > *carrinho* (masculino, singular); carros (masculino, plural) > *carrinhos* (masculino, plural).

3.1.1.1 Interpretações

a. Diminutivo:

(01) “Olha o *pezinho* dele, que delicado”.

(02) “Vou ali no *mercadinho* da esquina e já volto”.

(03) João adora brincar com seus *carrinhos*.

b. Afetividade:

(04) “Ted é o meu *cachorrinho*.”



(05) “A minha *magrelinha*.”



c. Diminuição da formalidade de um evento:

Além das situações de diminutivo e afetividade, é interessante observar que há situações em que o *-inho* acaba desempenhando um papel na diminuição da formalidade de um evento.

(06) “Vai lá em casa, vou fazer um *bolinho*.”

No exemplo em (06) é subentendido que *bolinho* não se trata de um bolo pequeno, como seria o esperado em uma interpretação semântica, tratando-se, portanto, de uma interpretação pragmática: um evento de pouca formalidade; um aniversário simples e com poucos convidados, informando ao convidado de que não será uma grande festa.

3.1.2 O sufixo *-inho* em adjetivos

Assim como ocorre com os substantivos, a concordância em gênero e número será mantida quando o adjetivo se adjungir ao sufixo

-inho. Por exemplo: (i) bonito > *bonitinho*; bonitos > *bonitinhos*; (ii) bonita > *bonitinha*; bonitas > *bonitinhas*.

3.1.2.1 Interpretações

a. Afetividade:

(07) “Maria é a minha *magrinha*.”

(08) “O João é um *fofinho*”

b. Pejoração:

(09) “Joana é *competentezinha*.”

(10) “Joana é *inteligentinha*.”

3.1.3 O sufixo *-inho* em pronomes

Quando o sufixo *-inho* se adjunge a pronomes, observamos que a concordância em gênero é mantida. Por exemplo: (i) “Eu” > *euzinha* (feminino, singular); (ii) “eu” > *euzinho* (masculino, singular).

3.1.3.1 Interpretações

a. Ênfase:

(11) “*Euzinha* mesma fez o trabalho.”

3.1.4 O sufixo *-inho* em quantificadores

a. Ênfase:

(12) “Quero *tudinho* limpo.”

(13) “Ela se molhou *todinha*”.



É interessante observar que o comportamento do sufixo *-inho*, adjungido ao pronome “*toda*”, no exemplo em (13). Notamos que ele não diminui a quantidade de partes que o pronome “*ela*” se molhou, mas enfatiza que foi seu corpo todo, ou seja, “*ela*” se molhou em todas as partes, inclusive as mínimas (*todinha*). Esta inferência possível contradiz a ideia amplamente difundida de que o sufixo *-inho* é utilizado como diminutivo, já que mostra que é possível a ocorrência de outras inferências pragmáticas relacionadas ao sufixo *-inho*.

3.1.5 O sufixo *-inho* em advérbios

a. Intensidade:

(14) “Vá mais *devagarinho*.”

(15) “Vou lá no mercado *rapidinho* comprar um pão.”

Em (14), observamos que o “*devagarinho*” significa algo como mais devagar do que o habitual. Já em (15), o “*rapidinho*” é intensificado para algo mais rápido do que simplesmente rápido.

b. Ênfase:

(16) “*Nunquinha* que eu volto nesse lugar.”

(17) “*Nunquinha* que eu vou lá.”

Em (16) e (17), o advérbio “nunca” somado ao sufixo *-inho* representa “mais do que nunca”, dando ênfase à negação.

3.1.6 O sufixo *-inho* com verbos no gerúndio

a. Diminuição da formalidade de um evento:

(18) “Tô *namorandinho* com ele.”

(19) “Tô *conversandinho* com aquela menina.”

O sufixo *-inho* combinado ao gerúndio, em (18) e (19), diminui a formalidade do evento de “namorar” e gera um sentido afetivo para “conversar”. Cabe ressaltar que, nos dois casos, o sufixo diminui o caráter sério da relação estabelecida.

b. Intensidade:

(20) “Vai *correndinho* lá.”

Em (20), o sufixo *-inho*, mais uma vez, intensifica o evento de correr, denotando um sentido de ir “mais rápido” ao invés de “menos rápido”.

4 Algumas considerações

O uso do sufixo *-inho*, como pode ser observado neste trabalho, é muito produtivo e abrangente. Seu sentido, em boa parte das situações,

quando atrelado ao contexto, varia conforme a combinação e não se restringe apenas ao diminutivo.

Tais observações não costumam ser discutidas ou apresentadas em uma aula tradicional sobre sufixação, de acordo com a norma culta padrão. Assim, o conteúdo que chega até o aluno não o leva a simples reflexões sobre um elemento linguístico tão corriqueiro. Nosso intuito, conforme exposto anteriormente, foi mostrar aos professores outra possibilidade de trabalho com a língua portuguesa, mais especificamente a morfologia.

É importante que os professores incentivem seus alunos a refletir sobre os conhecimentos internos que possuem, tendo foco no conhecimento que parte do aluno e ajudando-o a desenvolvê-lo de tal modo que perceba como a gramática de sua língua pode ser construída de maneira científica e lógica, e não apenas de maneira impositiva (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; AVELAR, 2017; CRUZ, 2017).

Neste projeto, materializamos a gramática do sufixo *-inho*² e pensamos em trabalhá-la com os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Entretanto, também é nosso objetivo conscientizar os demais professores de língua portuguesa da possibilidade de trabalhar com a gramática internalizada do aluno e seus conhecimentos linguísticos, estimulando, assim, a reflexão sobre os fenômenos da língua (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Para isso, é necessário ir além da exposição de nomenclaturas gramaticais e de exposição de preceitos de norma-padrão.

Tendo isso em vista, Avelar (2017) chama atenção para as múltiplas estratégias didáticas possíveis para o trabalho com a morfologia em sala de aula, a partir de diferentes fontes, como, por exemplo, letras de música, programas de TV, poemas, peças teatrais, etc.

² Para outra possibilidade de trabalho com o sufixo *-inho* no âmbito escolar, ver Avelar (2017, p. 93-95).

Além do trabalho com sufixos, cabe ressaltar que estas possibilidades podem ser trabalhadas em outros fenômenos linguísticos como, por exemplo, o caso do advérbio de intensidade “*muito*” em “Essa menina é muito bonita” e “Ela é muito mulher para ele”; ou até no caso do advérbio de negação “*nem*”, como em “Não fui lá e *nem* vou”.

Por fim, com este projeto, procuramos evidenciar e refletir brevemente sobre uma nova concepção do ensino de língua portuguesa, sobretudo ao que diz respeito às questões gramaticais. Assim, acreditamos na importância de a linguística se envolver nos ensinamentos da(s) gramática(s) na escola (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; CRUZ, 2017), sempre levando em consideração o conhecimento linguístico prévio e a intuição dos alunos. Com isso, “estaremos transformando o aluno em um ser consciente de sua própria língua, contribuindo para sua formação enquanto ser linguístico” (CRUZ, 2017, p. 114).

Referências

- AVELAR, J. O. de. **Saberes gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola, 2017.
- BISOL, Leda. O diminutivo e suas demandas. In: **D.E.L.T.A.**, 2010. p. 59-85.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- CÂMARA JR, M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.
- COSTA, I. B. Processos morfofonológicos na morfologia derivacional. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**, v. II: níveis de análise linguística. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.
- CRUZ, R. T. da. A gramática gerativa na escola: o pensar linguisticamente. In: **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 2, p. 111 - 128, dez. 2017.

LEE, S. H. Sobre a formação de diminutivo do português brasileiro. In: **Revista Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 8, n.1, p. 113-124, jan./jun. 1999.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SILVA, M. C. F.; MEDEIROS, A. B. de. **Para conhecer Morfologia**. São Paulo: Contexto, 2016.

VILLALVA, A. **Estruturas morfológicas**: unidades e hierarquias nas palavras do português. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

BIOGRAFIAS

Beatriz Martins é graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: beatriz.martinsrachadel@gmail.com

Camila Caroline Rezende é estudante na área de Letras com ênfase em Português Brasileiro e Literaturas na Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou pesquisa na área da Linguística Formal com ênfase na sintaxe da aquisição do sujeito pelo programa PIBIC UFSC e também participou do PIBID Português UFSC com alunos do 9º ano em uma escola da rede municipal de Florianópolis, onde dava aulas para os mesmos. Possui interesse nas áreas de sintaxe e semântica do Português Brasileiro e ensino de gramáticas na escola.

Cristiane Martins de Paula Luz é servidora Pública Federal. Graduada em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (2001) e pós-graduada pela Universidade da Amazônia - UNAMA (Grandes Transformações do Direito Processual - 2007), pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (Direito Público - 2009) e Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (Sistemas de Justiça: conciliação, mediação e justiça restaurativa - 2019) Atualmente é acadêmica do curso de Letras Português, pela Universidade Federal de

Santa Catarina e do curso de especialização em Revisão de Textos pela PUC MINAS Virtual.

Damaris Matias Silveira. Mestre em Linguística pela UNICAMP. Atualmente, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC e Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Faz parte do grupo de pesquisa “Teoria da Gramática e o Português Brasileiro” (CNPq) e do Núcleo de Estudos Gramaticais (NEG-UFSC).

Diego Rodrigues Lopes é graduado em Letras-Português (Licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, cursando o Bacharelado em mesmo curso e mesma universidade.

Gabriel Walter Fuchsberger é graduando do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro do Núcleo de Estudos Gramaticais (NEG), da mesma instituição. Desenvolve Iniciação Científica sob orientação da Prof. Dr^a Sandra Quarezemin, tendo como título da pesquisa “A variação translinguística na sintaxe do sujeito: um estudo cartográfico”. É professor voluntário de Português dos cursinhos sociais pré-vestibular Gauss e Einstein Floripa. Tem interesse na área de Linguística Formal (teoria e análise) e na relação existente entre linguagem e cérebro/mente, além de questões envolvendo o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Gabriele Damin de Souza é graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É bolsista PIBIC, na área de Linguística e membro do Núcleo de Estudos Gramaticais (NEG).

Heliene Arantes Carvalho Formada em Licenciatura em Letras-Português pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestrado em Linguística (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL/UFSC), na área de Sociolinguística, na linha de pesquisa Variação e Mudança, com enfoque no Funcionalismo Linguístico e na Gramática do Uso. Atuou como bolsista do Programa de Apoio à Iniciação Científica do Amazonas (PAIC) pela FAPEAM na graduação e como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no mestrado.

Isabella Flud é graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literatura Vernáculas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e membro do Núcleo de Estudos Gramaticais (NEG) da mesma instituição. É bolsista PIBIC/UFSC com a pesquisa intitulada “Perspectiva modal no passado, um estudo experimental” sob orientação da professora doutora Roberta Pires de Oliveira. Tem interesse em Teoria e Análise Linguística, mais especificamente a área de Aquisição da Linguagem, Semântica Formal e também divulgação científica.

Karina Zendron da Cunha é graduada em Letras – Português e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestra em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora do Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Tem experiência na área de linguística, atuando principalmente em temas como: interfaces da gramática (prosódia, sintaxe, semântica e pragmática), sentenças exclamativas, ordem das palavras e estruturas de sujeito posposto, gramáticas e ensino. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/4140985011449022>. E-mail: kzcunha@furb.br.

Lívia de Mello Reis. É formada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – bacharelado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde 2013, é servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), ocupando o cargo de Técnica Pedagoga. Em 2017, concluiu o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC – área de concentração: Teoria e Análise Linguística. Atualmente, cursa Doutorado no mesmo Programa e atua como pesquisadora do Núcleo de Estudos Gramaticais (NEG/UFSC). Suas áreas de interesse incluem: a sintaxe do Português Brasileiro, a cartografia das posições de sujeito pré-verbal e o ensino de gramática nas escolas.

Marilete Severo é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, mestre em TESOL pela New Mexico State University, USA, graduada em Letras - Português, Inglês e Espanhol pela UNISUL. Membro do Núcleo de Estudos Gramaticais (NEG-UFSC). Tem experiência no ensino de Português e Inglês na Educação Básica, docência no curso de graduação em Letras-Unisul e docência de Português para estrangeiros.

Martha Machado Porto é graduanda dos anos finais do Curso de Letras/Língua Inglesa da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Participou do programa de Iniciação Científica BPA/PUCRS na área de Letras/Linguística com a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Tramunt Ibaños. É membra dos grupos de pesquisa SynSemPra (Sintaxe, Semântica e Pragmática) e Lógica e Linguagem Natural do programa de Pós-Graduação da Universidade. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/8272279271225806>. E-mail: martha.porto@edu.pucrs.br.

Nathalia Costa Frederico Mazieiro Mariano é graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (Licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Participou do programa PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e no momento atual é monitora da disciplina de Estágio Ensino Língua Portuguesa Literatura I. É natural da cidade de Bauru/SP e atualmente vive em Florianópolis/SC.

Nicole Martins é graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo já participado dos projetos PIBID, auxiliando em aulas de Literatura Oral para os anos iniciais, e PIBIC, na área de Linguística Evolucionária. Atualmente trabalha com produção de textos para web.

Rafael Zaccaron é professor de inglês como língua adicional. Mestre em inglês: estudos linguísticos e literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, cursa Letras-Inglês pela UFSC. Seus interesses de pesquisa incluem aprendizagem colaborativa, aquisição de língua adicional, produção oral e escrita em língua adicional e autonomia na aprendizagem

Renata Simon nascida na cidade de São Paulo-SP, licenciada no curso de Letras Português e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina, atuou por dois anos consecutivos como pesquisadora do projeto Atlas Linguístico do Brasil-ALiB, tendo como objeto de estudo as variantes lexicais, realizando através desse processo análises baseadas em pressupostos teóricos-metodológicos da Geolinguística Pluridimensional.

Roberta Pires de Oliveira é professora titular no Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas (DLLV) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora 1 do CNPq. Estuda semântica e pragmática das línguas naturais. Tem interesse em lógica, matemática e filosofia da linguagem. Atua no Núcleo de Estudos Gramaticais (<https://neg-ufsc.org/>), na Pós-Graduação em Inglês da UFSC e na Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Rosana da Silva Sauner Clesar. Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq - área de concentração: literatura brasileira; e pesquisadora no Núcleo de Estudos Literários e Culturais - NELIC. Suas áreas de interesse incluem: Literatura Brasileira de vanguarda do século XX, teorias de vanguarda e literatura menor.

Sandra Quarezemin. Professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e Doutora em Linguística pela UFSC. Tem interesse em trabalhos na Sintaxe Gerativa (e interfaces) com ênfase no Programa Cartográfico. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Gramaticais (<https://neg-ufsc.org/>). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ 2) e líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Teoria da Gramática e o Português Brasileiro. E-mail: sandra@cce.ufsc.br.



Este livro apresenta alguns artefatos expostos ao público na Feira de Linguística, organizada na Universidade Federal de Santa Catarina durante o curso de extensão “O saber científico no espaço escolar: construção de gramática e olimpíada de Linguística” que foi oferecido pelas professoras Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin. O objetivo da extensão era desenvolver novas maneiras de ensinar língua e gramática na escola do Brasil do século XXI, avançando a linha mestre em Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) de que construção de gramáticas é uma heurística eficaz não apenas para os alunos entenderem como funciona uma língua, como se constrói uma teoria científica, mas principalmente como uma maneira de conscientização sobre fenômenos gramaticais. Uma reflexão como essa tem efeito positivo na leitura, na compreensão do mundo natural e na cidadania. Os participantes do curso tiveram como tarefa construir um artefato em gramática, alguns deles estão apresentados neste livro

