



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE ASSU – CAA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – LÍNGUA PORTUGUESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIDADE DE ASSU – CAA**



JORGE DOS SANTOS RIBEIRO

**“É SAL, PIVETE”:
A SOCIOLINGUÍSTICA, A AFETIVIDADE E O LÚDICO COMO ALTERNATIVAS
PARA O ENSINO DAS CLASSES DE PALAVRAS**

ASSU

2023

JORGE DOS SANTOS RIBEIRO

“É SAL, PIVETE”:

**A SOCIOLINGUÍSTICA, A AFETIVIDADE E O LÚDICO COMO ALTERNATIVAS
PARA O ENSINO DAS CLASSES DE PALAVRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira.

ASSU

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

R484e Ribeiro, Jorge dos Santos
"É sal, pivete": a sociolinguística, a afetividade e o lúdico como alternativas para o ensino das classes de palavras. / Jorge dos Santos Ribeiro. - Assu, 2023.
141p.

Orientador(a): Profa. Dra. Guianezza Meira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Educação lúdica. 2. Sociolinguística. 3. Língua Portuguesa. I. Meira, Guianezza. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

JORGE DOS SANTOS RIBEIRO

“É SAL, PIVETE”:

**A SOCIOLINGUÍSTICA, A AFETIVIDADE E O LÚDICO COMO ALTERNATIVAS
PARA O ENSINO DAS CLASSES DE PALAVRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof.^a Dr.^a Carla Daniele Saraiva Bertuleza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof.^a Dr.^a Danielle Brito da Cunha
Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer - RN

Profa. Dr.^a Francisca Maria de Souza Ramos Lopes (Suplente)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A concretização desse mestrado só foi possível graças a pessoas muito especiais que de um modo ou de outro contribuíram com ele, a elas, meus sinceros agradecimentos:

Agradeço em primeiro lugar à minha mãe, Maria dos Santos Ribeiro - Dona Dedeca - (In Memoriam), por seu amor, por seu exemplo, por seu caráter e por ter insistido que eu fosse à escola. Mãe, devo esse Mestrado à senhora.

Às minhas irmãs, Danielle e Emanuela, pelo apoio, incentivo e amizade nessa vida.

À Profa. Dra. Carla Daniele Saraiva Bertuleza, pela gentileza em aceitar ler o meu texto, pela elegância nas correções e pelas importantes contribuições para a melhoria do trabalho.

À Profa. Dra. Danielle Brito da Cunha, também pela gentileza em aceitar ler o texto, pelas palavras sempre corteses no ato de correção e por me fazer perceber que muitas vezes a resposta está em Bakhtin.

Agradeço, em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira, por ter aceitado me orientar, pelo incentivo, pela delicadeza das palavras, sobretudo nos momentos de maior tensão e principalmente por acreditar no projeto e não ter permitido que eu desistisse dele.

Ao Mestrado profissional em letras – PROFLETRAS – pela oportunidade de realizar essa pesquisa e de evoluir tanto como profissional docente, como ser humano.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e ao seu corpo docente, especialmente à Prof.^a Dr.^a Francisca Ramos e ao Prof. Dr. Francisco Canindé, por todo o aprendizado e pela dedicação à Universidade e à luta constante por uma educação pública de qualidade.

À servidora da UERN, do Campus Avançado de Assu, Maralissa Freire, pela cordialidade e presteza nas inúmeras vezes em que precisei consultá-la.

À minha coordenadora, Aline Leite, pela compreensão e por ter prontamente organizado meu horário antes mesmo do meu afastamento ter sido oficializado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Ao meu amigo e companheiro de luta, Prof. Aldo Lourenço, por esses vinte anos de amizade completados neste ano de 2023.

À minha colega de trabalho e amiga na vida, Profa. Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual do Ceará, Carla Silva, pelo aprendizado e incentivo constantes.

Ao meu amigo, doutorando em História pela Fiocruz, Emanuel Rodolpho, pelos debates e reflexões que ajudaram a tornar os terríveis dias de pandemia mais suportáveis.

Ao meu amigo, Bruno Sales, por sempre me encorajar e pela ajuda imprescindível com a Língua Inglesa.

Ao meu primo, Murilo Ribeiro, pela ajuda fundamental na elaboração das cartas do produto pedagógico e pelo apoio nas demais questões relacionadas à tecnologia.

Agradeço, com um carinho especial, a todos os alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Godofredo de Castro Filho, sem os quais a realização desse projeto não teria sido possível.

Ao meu aluno, Joel Wlad, pela atenção e dedicação em ter elaborado os *gifs* representando os *matches* do jogo.

À Filomena e Florentina, pelo amor e companhia inabaláveis.

Finalmente, agradeço à minha esposa, Priscila Soares, por todo amor, paciência e cuidado. Obrigado, amor, por não ter me deixado desistir de fazer a prova, por estar sempre ao meu lado e por ser essa companheira tão maravilhosa, essa conquista é fruto direto do seu apoio, te amo.

RESUMO

As aulas de Língua Portuguesa passaram por um processo de intensas transformações. O que antes se limitava à classificação de palavras e de frases isoladas de um contexto, deu espaço para atividades lúdicas, em que aspectos afetivos e sociolinguísticos são vistos como prioridades na pós-modernidade. Partindo dessa premissa, se constitui como objetivo geral desta pesquisa investigar como a Sociolinguística, as questões afetivas/emocionais e o ensino lúdico se interrelacionam no processo de ensino-aprendizagem de classes de palavras no Ensino Fundamental anos finais. Para atingir tal objetivo, nos valeremos, em especial, das contribuições de Antunes (2003); dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017); das discussões de Kishimoto (2011); de Almeida (2001) e de Luckesi (2022). Quanto aos aspectos metodológicos, é possível afirmar que este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa-interpretativista (MINAYO, 2002), (MOITA LOPES, 1994). O caderno pedagógico, *corpus* desta pesquisa, contempla uma adaptação do baralho UNO, um jogo de cartas muito popular entre os adolescentes e os jovens, de diferentes classes sociais, com foco no ensino de classes gramaticais, dentre as quais se destacam o substantivo, o adjetivo, o verbo e o advérbio. Como resultados prévios, é possível inferir que, ao recorrer a atividades lúdicas como uma prática pedagógica, os alunos tendem a demonstrar um maior interesse pelas aulas, além destas contribuírem para o desenvolvimento da autoestima, para a construção de laços afetivos e para o gerenciamento das emoções, uma vez que as experiências leitoras críticas, de escrita reflexiva e de práticas orais, proporcionam o protagonismo estudantil e a valorização do indivíduo como um ser imerso em uma sociedade plural, com dialetos e vivências próprios.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; ensino-aprendizagem; jogos educativos; sociolinguística; afetividade.

ABSTRACT

Portuguese Language classes have changed significantly over the years. They were previously limited to the classification of words and sentences isolated from a context and, now, they have become a moment for ludic activities, in which affective and sociolinguistic aspects are seen as priorities in postmodernity. Based on this premise, the general objective of this research is to investigate how Sociolinguistics, the affective/emotional issues and the ludic teaching are interrelated in the teaching-learning process of parts of speech in the final years of Elementary School. To achieve this goal, we will use, in particular, the contributions of Antunes (2003); official documents, such as the National Curriculum Parameters (1997) and the National Common Curriculum Base (2017); the discussions from Kishimoto (2011), Almeida (2001) and Luckesi (2022). Regarding the methodological aspects, we can affirm that this is a qualitative-interpretative research (MINAYO, 2002), (MOITA-LOPES, 1994). The pedagogical notebook, corpus of this research, contains an adaption of the UNO deck, a very popular card game among adolescents and young people from different social classes, with the focus on the teaching of parts of speech, especially nouns, adjectives, verbs and adverbs. As previous results, we can infer that, when resorting to ludic activities as a pedagogical practice, students tend to display a greater interest in the classes. In addition, these classes contribute to the development of self-esteem, to the construction of affective bonds and to the management of emotions, since critical reading experiences, the reflexive writing and oral practices provide student protagonism and the appreciation of the individual as a being immersed in a plural society, with their own dialects and experiences

Keywords: Portuguese language; teaching-learning; educational games; sociolinguistics; affectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema de comparação das dicotomia LangueParole e Competência-Desempenho	28
Figura 2 – Baralho de cartas do “É sal, pivete!”	96
Figura 3 – Exemplo de jogada: combinação de adjetivos	98
Figura 4 – Exemplo de jogada: combinação de advérbios	100
Figura 5 – Exemplo de jogada: combinação de substantivos	101
Figura 6 – Exemplo de jogada: combinação de verbos	102
Figura 7 – Carta <i>Pega o Beco</i>	104
Figura 8 – Carta <i>Bé isso, má</i>	105
Figura 9 – Carta <i>Mó Limpeza ó</i>	106
Figura 10 – Carta <i>Mó Paia ó</i>	108
Figura 11 – Carta <i>Coringa</i>	109
Figura 12 – Carta <i>É Sal, Pivete</i>	110
Figura 13 – Adjetivos azuis	111
Figura 14 – Advérbios azuis	112
Figura 15 – Substantivos azuis	113
Figura 16 – Verbos azuis	114
Figura 17 – Adjetivos amarelos	115
Figura 18 – Advérbios amarelos	116
Figura 19 – Substantivos amarelos	117
Figura 20 – Verbos amarelos	118
Figura 21 – Adjetivos verdes	119
Figura 22 – Advérbios verdes	120
Figura 23 – Substantivos verdes	121

Figura 24 – Verbos verdes	122
Figura 25 – Adjetivos vermelhos	123
Figura 26 – Advérbios vermelhos	124
Figura 27 – Substantivos vermelhos	125
Figura 28 – Verbos vermelhos	126
Figura 29 – Cartas de Ação: <i>Mó Limpeza ó</i>	127
Figura 30 – Cartas de Ação: <i>Mó Limpeza ó</i>	128
Figura 31 – Cartas de Ação: <i>Beco o Pego</i>	129
Figura 32 – Cartas de Ação: <i>Beco o Pego</i>	130
Figura 33 – Cartas de Ação: <i>Mó Paia ó</i>	131
Figura 34 – Cartas de Ação: <i>Mó Paia ó</i>	132
Figura 35 – Cartas de Ação: <i>Bé isso, má</i>	133
Figura 36 – Cartas de Ação: <i>Bé isso, má</i>	134
Figura 37 – Cartas de Ação: <i>Coringa</i>	135
Figura 38 – Cartas de Ação: <i>Coringa</i>	136
Figura 39 – Cartas de Ação: <i>É Sal, pivete!</i>	137
Gráfico 1 – Indicadores de níveis de leitura.....	21

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre os modelos estruturalistas e formalistas da linguística	29
Quadro 2 – Os conceitos de Gramática, Texto, Leitura e Oralidade segundo a concepção da Linguagem como Expressão do Pensamento	31
Quadro 3 – Os conceitos de Gramática, Texto, Leitura e Oralidade segundo a concepção da Linguagem como Instrumento de Comunicação	32
Quadro 4 – Os conceitos de Gramática, Texto, Leitura e Oralidade segundo a concepção da Linguagem Interação	34
Quadro 5 – Modelo ilustrativo-comparativo entre os modos de aprendizagem comportamentalista e cognitivista	48
Quadro 6 – Modelo ilustrativo: comparação entre as formas <i>gaiato</i> e <i>engraçado</i> em diferentes situações de uso da língua	80
Quadro 7 – Descrição, quantidade, função e símbolo das cartas do jogo <i>É sal, pivete!</i>	99
Quadro 8 – Usos da VNP <i>rocheda/o</i> e das VPs <i>excelente</i> e <i>ótimo</i>	101
Quadro 9 – Usos da VNP <i>vuado</i> e da VP <i>velozmente</i>	101
Quadro 10 – Usos da VNP <i>pivete</i> e da VP <i>menino</i>	101
Quadro 11 – Usos da VNP <i>descolou</i> e da VP <i>conseguiu</i>	102
Quadro 12 – Exemplo de uso da VNP “pega o beco”	104
Quadro 13 – Exemplo de uso da VNP “Bé isso, má!”	105
Quadro 14 – Exemplo de uso da VNP “Mó limpeza”	106
Quadro 15 – Exemplo de uso da VNP “Mó paia ó”	107
Quadro 16 – Exemplo de uso da VNP “É sal, pivete”	109

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
VNP	Variante Não Padrão
VP	Variante Padrão

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2	METAMORFOSE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	18
2.1	Aula de Língua Portuguesa no Brasil: o início de tudo.....	19
2.2	Aula de Português: quais as expectativas geradas?.....	20
2.3	Linguística em (per)curso: gênese e desdobramentos teóricos.....	24
2.4	Langue e Parole: a dicotomia fundamental.....	25
2.5	Competência e Desempenho: Noam Chomsky e a língua como produto mental. .	26
2.6	Novas tendências linguísticas.....	28
2.7	A linguagem como expressão do pensamento.....	30
2.8	A linguagem como instrumento de comunicação.....	31
2.9	A linguagem como processo de interação.....	33
2.10	Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem: a língua como fato social.....	34
2.11	A influência do contexto social: a Sociolinguística em cena.....	37
2.12	A hegemonia das gramáticas normativas: “certo” e “errado” até quando?.....	39
3	APRENDIZAGEM COMPORTAMENTAL, COGNITIVISMO E A AFETIVIDADE NA SALA DE AULA: NOVOS DEBATES E CENÁRIOS.....	42
3.1	Aprendizagem comportamentalista x cognitivista: como o meu aluno aprende? .	42
3.2	O papel da afetividade no ensino e o aspecto comportamental: Lei da ação e reação?.....	49
3.3	Autoestima, confiança e autorrespeito: novos pilares educacionais	52
3.4	Além do quadro e giz: práticas metodológicas na pós-modernidade.....	55
3.4.1	(Re)pensar a oralidade: gêneros orais e múltiplos contextos em foco.....	56

3.4.2	“Nem só de Português Padrão vive o homem”: (re)vendo a escrita na escola.....	58
3.4.3	(Re)viver histórias e memórias: estímulo à leitura.....	60
3.4.4	(Re)contextualizando a gramática: normas e usos em discussão.....	61
3.4.5	Será que meu aluno está mesmo aprendendo? A pluralidade em torno da palavra “conhecimento”.....	64
4	JOGOS EDUCATIVOS COMO RECURSO METODOLÓGICO NA AULA DE PORTUGUÊS.....	67
4.1	Será que “se aprende brincando”? Adaptação do baralho UNO.....	73
4.2	Ludicidade: uma questão de perspectiva.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICE A: CADERNO PEDAGÓGICO	92
	APÊNDICE B: ATIVIDADES COMPLEMENTARES	138

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos sobre o ensino de língua materna têm expandido o seu interesse, embora de maneira incipiente, sobre o papel da afetividade no processo de aprendizagem. A própria Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), aprovada em 2017, reconhece a importância de se contemplar a dimensão afetiva do processo de aprendizagem junto à dimensão cognitiva, contribuindo com o desenvolvimento global do ser humano, que inclui o desenvolvimento intelectual, físico, afetivo, social, ético, moral e simbólico (BRASIL, 2017).

As investigações científicas sobre a relação entre questão afetiva e aprendizado não são novidades nas áreas da Pedagogia e da Psicologia, tendo em Wallon um dos principais referenciais sobre o assunto devido às suas teorias sobre o desenvolvimento orgânico e social do sujeito dentro do domínio afetivo.

Pelo contrário, o papel da afetividade entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tem ganhado um espaço relevante na investigação acadêmica da contemporaneidade. Em relação à Língua Portuguesa, por exemplo, seus métodos de ensino e aprendizagem têm apresentado mudanças quanto aos papéis de professores e alunos a partir dessa investigação.

Nessas novas perspectivas, o professor já não exerce a função absolutista de detentor do conhecimento e de único referencial de informações à disposição dos alunos. O discente, por sua vez, também já não é mais percebido como um mero depositário do conhecimento, ou seja, um sujeito passivo que necessita ser “carregado” com informações conteudistas. Ademais, tem se ressaltado a necessidade de respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, de maneira que eles se tornem mais independentes. Essa nova maneira de ensinar e aprender demanda empatia, respeito e afetividade entre os indivíduos durante a aula.

No entanto, para exercer com segurança esse papel que lhes é demandado na atualidade, é necessário que os alunos se sintam bem consigo mesmo, que tenham a confiança e a autoestima necessárias para serem agentes ativos e participativos na construção do conhecimento. Assim, é fundamental que a escola atue de maneira a incentivar esse sentimento nos alunos.

Desse modo, um estudo como o nosso, o qual pretende transformar uma aula de Língua Portuguesa em uma verdadeira ferramenta democrática de transformação social, deve reconhecê-la como um espaço plural, formado por seres humanos diferentes, que sonham, sofrem, aprendem, riem, choram, acreditam e lutam por dias melhores. É nisso que

acreditamos. Acreditamos que a aula é construída em parceria com os alunos, já que a aula é para os alunos. Essa noção do protagonismo discente já se encontra defendida em Antunes (2003).

No campo educacional, a certeza de que a aprendizagem é social, isto é, marcada por recursos culturais, estabelece uma nova maneira de perceber as práticas pedagógicas. A maneira de se ensinar os conteúdos passa a ter maior relevância, dividindo o protagonismo com os conteúdos em si. Além disso, relação dos professores com os alunos e a relação desses com os objetos do conhecimento devem, então, ser exploradas como possibilidades reais que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem.

Os desafios da docência na educação pública básica muitas vezes cristalizam o nosso olhar sobre a nossa profissão e sobre a nossa metodologia de ensino. Portanto, estar cursando este mestrado é, ao mesmo tempo, estimulante e desafiador. É uma oportunidade de repensar nosso fazer docente e refletir sobre como contribuir de maneira mais efetiva com a qualidade da educação pública, tão necessária em um país em desenvolvimento como o Brasil. Essa reflexão sobre o próprio fazer docente constitui um dos intuitos desse programa de mestrado.

Esse panorama, que compreende as questões sociais como parte indissociável da educação e da participação do alunado no processo de ensino e aprendizagem, nos leva às seguintes questões:

- a) Como ensinar determinado conteúdo, a exemplo das classes de palavras, por meio de uma teoria linguística que considera os aspectos sociais?
- b) Partindo do princípio de que a educação é uma atividade social, como as relações entre os indivíduos e os conteúdos estudados são marcadas pela questão da afetividade?
- c) Seria o ensino lúdico capaz de fomentar o aprendizado e a reflexão sobre o papel dos sujeitos na sociedade?

Desse modo, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa investigar como a Sociolinguística, as questões afetivas/emocionais e o ensino lúdico se interrelacionam no processo de ensino-aprendizagem de classes de palavras nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quanto aos objetivos específicos, planejamos:

- a) contemplar o ensino das classes de palavras por meio de um jogo educativo e lúdico, focado na diversidade linguística dos discentes;
- b) compreender como a afetividade e a autoestima contribuem para o processo de aprendizagem dos discentes dos 8º e 9º anos, com ênfase na teoria walloniana;

- c) observar como os jogos educativos tendem a contribuir para o aprendizado de Língua Portuguesa, bem como para a formação de indivíduos críticos e formadores de opinião.

Em relação às teorias linguísticas que objetivam repensar a aula de língua portuguesa a partir de uma perspectiva interativa e com a valorização do protagonismo estudantil, valeremo-nos das contribuições teóricas de Antunes (2003, 2009), Elias e Koch (2018) e Travaglia (2009). Em relação à Sociolinguística, nos apoiaremos em Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005, 2014). O enfoque nos domínios discursivos será trabalhado sob a ótica de Bakhtin (2006a) e a afetividade por meio de Almeida (2001) e Nelsen (2016). Quanto à metodologia, adotaremos o modelo qualitativo-interpretativista citado por Minayo (2002) e Moita-Lopes (1994), e, quanto aos conceitos de jogo, nos apoiaremos em Kishimoto (2011) e Moura (2021). Recorreremos a Luckesi (2022) quando tratarmos os conceitos de lúdico e de ludicidade.

Nesse ponto, julgamos pertinente salientar que, devido aos impactos da pandemia causada pelo vírus da Covid 19, a 7ª turma do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - encontra-se respaldada pela Resolução n.º 003/2021, em seu artigo 1º, da Coordenação Nacional do PROFLETRAS, no que se refere a não obrigatoriedade da aplicação do caderno pedagógico em sala de aula de maneira presencial, em virtude da crise sanitária. Em vista disso, o nosso caderno pedagógico se configura como uma propositura ao ensino das classes de palavras.

Nosso cotidiano docente nos faz perceber a necessidade de um trabalho de língua portuguesa voltado à questão da afetividade, da autoestima e da relação dos alunos com o objeto de estudo, a partir de uma atividade em consonância com o que é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Nesse documento, é estabelecido que se deve considerar a condição afetiva, cognitiva e social do aluno como uma possibilidade de um fazer reflexivo em que, além de se operar a língua de maneira concreta, se busque a construção de um saber sobre a língua e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos.

Nesse sentido, decidimos trabalhar com o gênero textual jogo educativo, por percebermos que atividades desse tipo sempre despertam o interesse dos alunos quando são exploradas. Pontuamos, entretanto, que propomos o trabalho com letras de música e entrevistas como atividades complementares à aula.

Além disso, entendemos que essas propostas representam diferentes possibilidades de se trabalhar a linguagem textual em sala de aula de maneira a contribuir com o

desenvolvimento de práticas leitoras, escritas, orais e de análise linguística de maneira significativa.

Como resultado da aplicabilidade dessas diferentes linguagens em sala, esperamos contribuir com o letramento crítico, com uma escrita articulada, com o desenvolvimento de práticas orais adequadas a diferentes situações de uso e com o processo de análise linguística do alunado, especificamente nas turmas de 8º e 9º anos. Além disso, como prática social, buscaremos fomentar uma reflexão acerca da autoestima dos discentes enquanto alunos de escola pública e cidadãos com direitos.

2 METAMORFOSE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

“No fundo, talvez o problema da pátria não passe de um problema de linguagem! Onde quer que se encontre, aonde quer eu vá, o homem continua a pensar com as palavras e com a sintaxe do seu país”. Roger Martin Dugard

A concepção de língua e linguagem adotada pelos PCNs (BRASIL, 1997) de Língua Portuguesa (LP) é considerada um avanço no ensino dessa disciplina no Brasil. A preocupação com a questão das diversidades regionais e culturais, além da busca por um ensino organizado a partir das práticas de uso da linguagem, são condutas inovadoras que permeiam a discussão em torno das políticas públicas em educação no país desde o final da década de 1990.

Entretanto, até a elaboração do referido documento, o ensino de português foi pautado sob um forte viés normativo, o qual ainda encontra bastante respaldo atualmente. Dessa maneira, buscaremos, ao longo deste capítulo, tentar compreender como o ensino de LP evoluiu ao longo da história até os dias de hoje.

Ademais, julgamos pertinente contextualizar a evolução da Linguística, desde o seu papel coadjuvante nas ciências humanas durante a segunda metade do século XIX até se tornar uma ciência autônoma e de referência no início do século XX a partir dos estudos saussurianos e com a posterior contribuição de Noam Chomsky a partir dos anos 1950. Sem negar a importância dos estudos anteriores, a década de 1960 se configurou como uma das mais produtivas para as ciências da linguagem, pois aconteceu a chamada *guinada pragmática*, movimento que buscou se contrapor à visão estrutural saussuriana e chomskiana, dando ênfase na questão da língua em uso.

Outro aspecto importante que será discutido ao longo deste capítulo é o papel interacionista da linguagem defendido pelo escritor russo Mikhail Bakhtin (2006b) e como esse pensamento mantém um forte diálogo com os PCNs, além de ter influenciado outras tendências de estudos da linguagem, como a Sociolinguística, área pela qual temos um interesse especial.

Por fim, discutiremos as razões históricas da predominância das chamadas gramáticas normativas, que ainda encontram um forte respaldo no ensino de língua materna, e as consequências desse modelo educacional para os alunos, em especial os da rede pública, com os quais trabalhamos.

2.1 Aula de Língua Portuguesa no Brasil: o início de tudo

A reflexão sobre nossa prática de ensino e o desejo de transformar nossa aula em uma atividade democrática, de interação e de diálogo efetivos entre seus interlocutores (professores e alunos), levaram-nos a tentar entender como a aula de português mudou (e tem mudado) ao longo do tempo.

Para isso, recorreremos como base teórica a Doretto e Beloti (2011), que fazem um recorte histórico importante do ensino de LP no Brasil, desde quando o ensino no país era exclusividade dos padres jesuítas até o século XX. Ademais, as autoras discorrem sobre as três concepções de linguagem que nortearam as ações pedagógicas de ensino de LP em diferentes momentos da história e como elas têm influenciado e orientado, de maneira oficial, a legislação educacional. Também nos valeremos das importantes contribuições de Koch e Elias (2018) em relação às funções do *sujeito* e do *texto* de acordo com cada uma dessas concepções.

Inicialmente, a Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica, foi responsável pelo incipiente ensino de LP no Brasil, desde sua chegada ao país, em 1549, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal em meados do século XVIII. A partir desse último evento, a LP se tornou o idioma oficial do país, o que ocasionou uma inovação na educação brasileira. No entanto, as autoras pontuam que:

[...] os objetivos escolares continuavam os mesmos: hierarquizar e elitizar ainda mais a sociedade, pois havia um privilégio ao ensino destinado à burguesia, ou seja: predomínio da norma culta, da língua usada pelos clássicos. A disciplina de LP só foi introduzida nos currículos escolares brasileiros nas últimas décadas do século XIX, sendo ensinada segundo os moldes do ensino de Latim: fragmentando-se na gramática, retórica e poética. (DORETTO, BELOTI, 2011, p.91).

Desse modo, o ensino jesuítico concebia a linguagem como expressão do pensamento, centrada na subjetividade do indivíduo. Já na segunda metade do século XX, a LDB nº. 4024/61 pautava o ensino na gramática normativa “mantendo a tradição da gramática, da retórica e da poética” (DORETTO, BELOTI, 2011). Observamos que, passados duzentos anos da expulsão dos jesuítas do Brasil, o ensino ainda era baseado em práticas tradicionalistas.

Sobre essa temática, entendemos que as aulas de Língua Portuguesa não acompanharam a evolução da língua, bem como as transformações sociais. Nesse sentido, julgamos ser pertinente apresentar, a seguir, as três concepções de linguagem, enfatizando

como a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística são discutidas em cada uma delas.

Ademais, posto que cada uma dessas vertentes concebia a gramática, o texto e a oralidade de maneiras distintas, consideramos oportuno apresentar um quadro ao final de cada uma delas com o intuito de tornar essa distinção mais prática.

2.2 Aula de Português: quais as expectativas geradas?

Uma aula de português é, ou deveria ser antes de tudo, um momento de ensino e aprendizagem. Enfatizamos que *deveria ser*, pois, frequentemente, a expectativa dos professores, dos pais e dos demais membros da comunidade não se materializa na realidade. Aquilo que se espera de uma aula de português é que, em tese, os alunos, após vários anos de vida escolar, se sintam seguros em relação aos processos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, tornando-se, assim, leitores-escritores competentes em sua língua materna.

Entretanto, como mencionado, na maioria das vezes, a expectativa em torno do esperado domínio dessas competências não acontece. Do contrário, verifica-se um número significativo de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º) com imensas dificuldades nos processos de leitura e escrita.

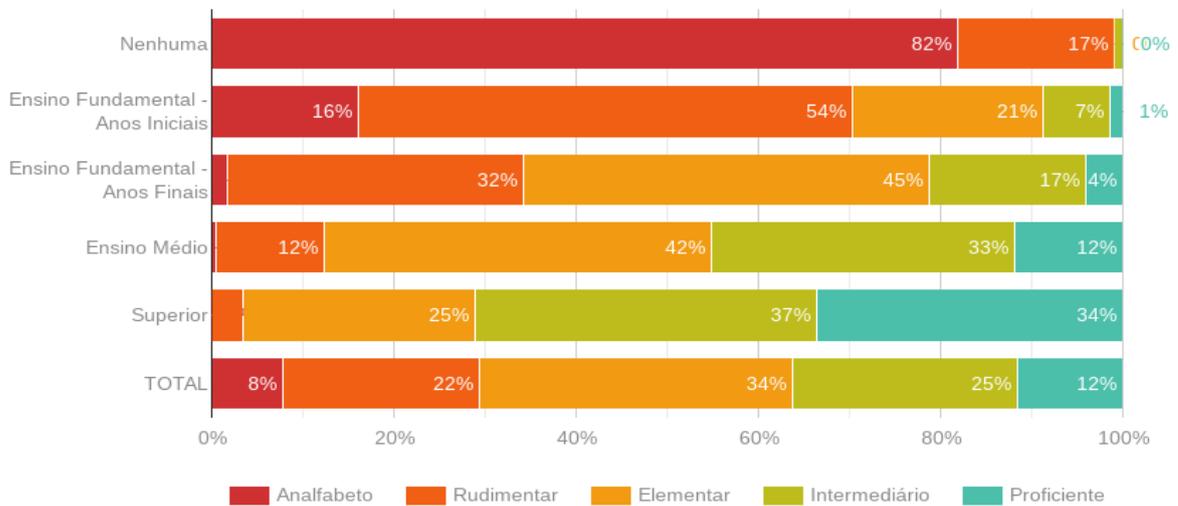
Essa problemática, cujas origens se encontram nos anos iniciais de escolaridade e tem relação direta com a condição social dos educandos, acaba corroborando um elevado índice de analfabetismo e analfabetismo funcional. Isso gera um consequente agravamento da desigualdade social nos países em desenvolvimento, como no Brasil, “[...] pois, as nações mais adiantadas, e conseqüentemente mais poderosas, são as que desenvolveram práticas letradas extensivas e impressas, há mais tempo, e possuem baixíssimos índices de analfabetismo, inclusive analfabetismo funcional” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.19).

De acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), constituído a partir de uma pesquisa idealizada pela parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, realizada com o apoio do IBOPE Inteligência e coordenada pela Conhecimento Social,

Sete em cada dez que cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental permanecem na condição de analfabetismo funcional e 21% chegam apenas ao nível elementar. É interessante observar que 9% dos brasileiros e das brasileiras entre 15 e 64 anos que concluíram os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental têm alfabetismo consolidado, apesar da pouca escolaridade. (INAF, 2018)

O referido índice considera cinco níveis de leitura: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente. O gráfico abaixo, resultado de uma pesquisa feita pelo INAF em 2018 com uma amostra de 2002 alunos através da aplicação de uma prova em domicílio, mostra que apenas 4% dos alunos que terminam os Anos Finais do Ensino Fundamental conseguem atingir um nível proficiente de leitura.

Gráfico 1 - Indicadores de níveis de leitura



Fonte: INAF (2018) - Base: 2.002

A partir da leitura do gráfico acima, observamos o quanto distante nosso país se encontra dos níveis desejáveis de leitura proficiente. Por isso, enquanto professores de Língua Portuguesa de escola pública, acreditamos ser nosso papel investigar, refletir e levantar hipóteses acerca das razões pelas quais há tanta dificuldade no processo de ensino e aprendizagem de nossa língua materna. Com isso, esperamos ajudar os alunos a tornar esse processo mais proveitoso e efetivo, buscando aperfeiçoar a competência e instigar a autonomia em relação aos processos de leitura, escrita, comunicação (oral) e análise linguística.

Acreditamos também que, dessa maneira, a escola estará no caminho de cumprir sua função social de mitigar as desigualdades sociais e seus efeitos nocivos sobre os grupos historicamente excluídos (linguisticamente, inclusive), dos quais nossos alunos fazem parte,

fomentando o acesso às oportunidades de desenvolvimento pessoal e da coletividade, pois, como bem observa Rojo (2009),

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística considere hoje, de maneira ética e democrática: os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais. (ROJO, 2009, p. 107, *grifos da autora*).

Entendemos, a partir da citação acima, a aula de Língua Portuguesa como uma construção social composta por diferentes atores: professores, alunos, comunidade escolar, família e outros. Alguns desses elementos têm, numa perspectiva tradicional, papéis bem definidos no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, aos professores cabe o papel, obviamente, de ensinar, enquanto aos alunos é relegado o papel de aprender.

Visto desse modo, uma aula de português apresenta uma aparente ordem e até certo ponto, uma aparente inocência. Com as posições de seus atores bem definidas nessa *mise-en-scène*, era de se esperar que a aprendizagem fluísse de modo “natural”, com o professor ensinando e os alunos absorvendo sem maiores dificuldades o conteúdo ensinado pelo docente.

Entretanto, na maioria das vezes, não se estabelece entre esses atores um processo comunicativo eficaz. Essa aparente ordem da aula de português, na verdade, esconde uma verdadeira desordem, que ocorre principalmente na cabeça dos alunos, devido à dificuldade que a maioria tem em entender o que o professor está tentando explicar. Essa dificuldade acontece em razão da metodologia e da didática usadas pelo docente em sala, não raro baseadas em um ensino tradicional e pouco atrativo para os alunos, resultando em apatia e desinteresse que certamente comprometerão o aprendizado.

Nesse ponto, consideramos importante pontuar que, ao afirmarmos que o aluno não entende o que está sendo dito pelo professor, não estamos querendo dizer que esse aluno tem alguma dificuldade cognitiva - embora haja casos - ou que o aluno “não tem interesse” em aprender as regras do português “correto” - fala comum entre muitos colegas - ou ainda que os alunos achem bonito falar e escrever “errado” - outra fala corriqueira entre os colegas professores, não apenas de português.

Pelo contrário, acreditamos que os alunos têm dificuldade em entender o professor de português porque ele ou ela faz, na maioria das vezes, uso de uma linguagem a qual o aluno

desconhece. Se professores e alunos falam a mesma língua, acreditamos haver fatores que precisam ser considerados nesse delicado sistema de interação social conhecido por sala de aula. Devem ser considerados, por exemplo, a condição social dos discentes, seu ambiente familiar e, como mencionado anteriormente, a didática usada em sala de aula e sua influência no aprendizado.

Ainda sobre a questão didático-metodológica, Almeida (2001), ao argumentar sobre as questões emocionais e afetivas em sala de aula, observa que a inquietação (emoção) e desinteresse dos alunos talvez seja uma resposta ao modelo de exercícios propostos. Para a autora, é importante que os professores se questionem sobre as atividades as quais estão sendo aplicadas, pois, por vezes, o problema está exatamente no modelo das atividades.

Portanto, discorrer sobre o papel democrático na educação demanda mais do que o discurso reducionista do “*gostar ou não gostar de estudar*”, defendido por um pensamento de viés neoliberal sob a frágil argumentação do mérito individual, o qual relega ao indivíduo total responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar, desconsiderando diversos fatores que contribuem com o desenvolvimento dos alunos.

Tornar o ensino de português uma atividade democrática exige o reconhecimento, por parte dos professores e da comunidade escolar, da diversidade linguística, cultural e social do alunado, em especial o da escola pública. Rojo (2009), ao discorrer sobre as mudanças sociopolíticas e educacionais do final do século passado e em como elas impactaram na compreensão do funcionamento da linguagem no mundo atual, observa que um ensino de língua democratizado, de fato, trata-se;

[...] de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas *uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais*, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (ROJO, 2009, p. 89-90, *grifo da autora*).

Sobre o fortalecimento do papel democrático da aula e da construção das identidades através da língua em uso citados pela autora, acreditamos em um ensino que valoriza, por exemplo, o léxico cotidiano dos alunos nas variadas situações de uso. Essa percepção se explicita na razão pela qual optamos por trabalhar com um material pedagógico elaborado em coautoria com as turmas, pensado de maneira a estimulá-los a refletir sobre as diferentes maneiras de escrever e de se expressar exigidas em diferentes situações da vida. Para tanto, procuraremos, no tópico seguinte, situar historicamente os estudos sociolinguísticos dentro da

macro área da linguística, por compreendemos que essa perspectiva científica vai ao encontro de um ensino democrático, de fato.

2.3 Linguística em (per)curso: gênese e desdobramentos teóricos

A Linguística é o estudo científico da linguagem humana, que abrange diferentes áreas de estudo relativamente independentes entre si. Em algumas dessas áreas, inúmeros teóricos buscam discutir como ocorre a interação entre a língua e a sociedade, intencionando a comunicação entre os falantes.

A seguir, propomos uma breve contextualização sobre o desenvolvimento dessa ciência a fim de situar a vertente sociointeracionista, de forte influência bakhtiniana, e as linhas de pesquisa surgidas a partir dessa perspectiva de estudos da linguagem, especialmente a Sociolinguística. Com isso, buscamos justificar nossa opção por essa linha de pensamento, visto que é a partir dessa perspectiva teórica que pretendemos desenvolver nosso trabalho.

Nessa rápida descrição, seguiremos a trilha das teorias que vão desde os primeiros pensadores da linguagem, anteriores ao século XIX, passando pelo Estruturalismo de Saussure, pelo Gerativismo de Chomsky, e, por fim, pelas perspectivas funcionalistas desenvolvidas a partir dos anos 1950 e 1960, de caráter interacional. A partir desse ponto, seguiremos para a questão do contexto social enquanto aspecto indissociável da fala, da escrita e da análise linguística.

Os primeiros estudos linguísticos tiveram início na Índia há mais de dois milênios, com os estudos de Panini. Esse linguista indiano, apesar de suas intenções primordialmente religiosas, soube desenvolver uma análise morfossintática refinada na relação com a fonologia (MARCUSCHI, 2008). Suas reflexões sobre a linguagem são consideradas a primeira descrição de uma língua.

Paralelamente, na Grécia Antiga, Platão e Aristóteles deram início aos estudos da linguagem que influenciaram todas as gramáticas que viriam depois, pensamento conhecido como tradição greco-romana. Para Marcuschi (2008, p. 26), “A ideia da arbitrariedade do signo e de seu caráter representacional vem de Platão e Aristóteles, que levantaram os pilares da semântica e da sintaxe”.

Durante o século XIX, os linguistas se interessaram pelo desenvolvimento histórico das línguas e pelas semelhanças entre elas. Por esse motivo, a linguística desenvolvida nesse período recebeu o nome de histórico-comparativa, cujo objetivo era entender o que as línguas tinham em comum e como se desenvolviam.

O modelo histórico-comparatista foi determinante para a consolidação do pensamento linguístico europeu desse período. A Filologia e a Linguística se encontravam intensamente relacionadas. Nesse momento, a Linguística passou a ser considerada uma ciência autônoma, estudada separadamente da História, da Psicologia, da Filologia e da Literatura. Para Marcuschi (2008, p.27), esses linguistas “legaram ao século XX um arsenal de conhecimentos e algumas posturas teóricas”.

A partir da abordagem histórico-comparatista, a Linguística passou a ser considerada uma ciência autônoma, estudada separadamente da História, da Psicologia, da Filologia e da Literatura. Para Marcuschi (2008, p.27), esses linguistas “legaram ao século XX um arsenal de conhecimentos e algumas posturas teóricas que seriam incorporadas por Saussure”.

Em 1916, Charles Bally e Albert Sechehaye, alunos de Ferdinand de Saussure, publicaram, após a morte de seu mestre, o *Curso de linguística Geral*, baseado nas aulas ministradas por Saussure na Universidade de Genebra. Essa publicação deu origem a todo o conhecimento sobre linguagem construído durante o século XX. Isso não significa dizer que todo o conhecimento tomou por base a obra saussuriana, mas a partir dela, a linguística ganhou um caráter científico, passou a ter um objeto de análise definido, bem como um método científico de investigação, em oposição aos histórico-comparatistas que a antecederam. Sobre os ensinamentos de Saussure, Marcuschi (2008) observa que

O mestre genebrino concebia a língua como um fenômeno social, mas analisava-a como um código e um sistema de signos. A dar crédito aos ensinamentos contidos no Curso, interessavam-lhe apenas o sistema e a forma e não o aspecto de sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos. (MARCUSCHI, 2008, p. 27).

Embora atualmente haja novos olhares sobre a perspectiva saussuriana em relação à língua em uso, pontuamos que não consideramos essa discussão relevante para o propósito deste trabalho. Limitaremos-nos, então, ao reconhecimento da importância histórica de Saussure enquanto precursor dos estudos científicos da linguagem e aos efeitos desses estudos nos posteriores estudos sociolinguísticos.

A fim de definir o objeto da Linguística, Saussure, na célebre obra póstuma *Curso de Linguística Geral* (1916), fixa um grupo de dicotomias, dentre as quais, uma das mais importantes e decisivas: a distinção entre *Langue* e *Parole*.

2.4 Langue e Parole: a dicotomia fundamental

O conceito de *Langue* corresponde à ideia de língua enquanto sistema autônomo, de caráter social. Foi com esse conceito que Saussure definiu o objeto de estudo da linguística, a língua, com a qual os estudos linguísticos deveriam se ocupar. Na seguinte passagem do *Cours*, é possível observar a predisposição do autor em tentar entender os sistemas linguísticos de maneira dissociada da linguagem (*parole*).

A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para o seu estudo. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala; a fonação de uma palavra, por pequena que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares extremamente difíceis de distinguir e representar. (SAUSSURE, 2006, p.23)

Quanto à *Parole*, ela corresponde à manifestação concreta individual da língua, isto é, à fala. De caráter não social, heterogêneo, variável e de “difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação” (MARCUSCHI, 2008, p. 32). Apesar dos já mencionados novos olhares sobre a perspectiva saussuriana quanto à língua em uso, observamos que a resistência ao estudo das variações tem origens históricas.

2.5 Competência e Desempenho: Noam Chomsky e a língua como produto mental

Na década de 1960, os estudos linguísticos passaram a ser orientados pelo gerativismo americano de Noam Chomsky. Segundo esse linguista, a língua deve ser vista como um produto mental, inerente à biologia dos seres humanos, divergindo de Saussure, para quem a língua é vista como um produto social. Desse modo, a linguística deveria ser estudada no campo das ciências naturais.

O preço pago por Chomsky para implantar essa perspectiva foi a eliminação dos estudos ligados à vida social da linguagem, isto é, a pragmática, a sociolinguística, a interação verbal, o discurso etc., ligados ao uso, funcionamento ou desempenho linguístico. A descrição cede lugar à intuição. Para Chomsky, a fonte de dados não é a produção empírica e sim a introspecção do analista. (MARCUSCHI, 2008, p. 36).

Entretanto, os dois pensadores convergem ao delimitar um objeto de estudo homogêneo, livre de heterogeneidades e variações. A linguística gerativa prioriza a

Competência ao invés do *Desempenho*. A noção de *Competência* diz respeito à habilidade inata de um falante-ouvinte idealizado em entender a língua, como se observa em

To study a language, then, we must attempt to disassociate a variety of factors that interact with underlying competence to determine actual performance; the technical term “competence”, refers to the ability of the idealized speaker-hearer to associate sounds and meanings strictly in accordance with the rules of his language¹. (CHOMSKY, 2006, p.103)

Por outro lado, o *Desempenho* (*performance*) seria o uso efetivo da língua pelo falante. Embora Chomsky reconheça a relevância do que chama de “crenças extralinguísticas” e da situação na construção dos sentidos do discurso, ao final, ele determina que o desempenho seria mesmo governado por princípios cognitivos, independentes do uso, como se pode ver em:

Performance involves many other factors as well. We do not interpret what is said in our presence simply by application of the linguistic principles that determine the phonetic and semantics properties of an utterance. Extralinguistic beliefs concerning the speaker and the situation play a fundamental role in determining how speech is produced, identified and understood. Linguistic performance is, furthermore, governed by principles of cognitive structure (for example, by memory restrictions) that are not, properly speaking, aspects of language². (CHOMSKY, 2006, p.102-103)

Tanto Saussure quanto Chomsky são, portanto, estruturalistas do ponto de vista da análise das línguas, ao priorizarem o sistema, seja como construto social ou mental, em detrimento do uso. A seguir tentaremos sintetizar de maneira simples as noções de *Lingue x Parole* e *Competência x Desempenho*:

¹ Para estudar uma língua, então, devemos tentar desassociar uma variedade de fatores que interagem com a competência subjacente para determinar o desempenho real; o termo técnico “competência” refere-se à capacidade do falante-ouvinte idealizado de associar sons e significados estritamente de acordo com as regras de sua língua.

² O desempenho também envolve muitos outros fatores. Não interpretamos o que é dito em nossa presença simplesmente pela aplicação dos princípios linguísticos que determinam as propriedades fonéticas e semânticas de um enunciado. As crenças extralinguísticas sobre o falante e a situação desempenham um papel fundamental em determinar como a fala é produzida, identificada e compreendida. Além disso, o desempenho linguístico é governado por princípios de estrutura cognitiva (por exemplo, por restrições de memória) que não são, propriamente falando, aspectos da linguagem.

Figura 1 - Esquema de comparação das dicotomias Langue-Parole e Competência-Desempenho.

SAUSSURE	CHOMSKY
↓	↓
LANGUE (homogênea, constante, produto social)	COMPETÊNCIA (inata ao falante, produto mental)
X	X
PAROLE (heterogênea, variável, ato individual)	DESEMPENHO (realização efetiva da língua)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

2.6 Novas tendências linguísticas

Nas décadas de 1950 e 1960, surgiram as chamadas tendências de natureza interdisciplinares, que procuravam analisar as línguas em seus contextos de uso reais. Essas análises não mais entendiam a língua como um modelo homogêneo, pré-estabelecido, livre de “interferências”, tal como idealizado por Saussure e por Chomsky, mas voltavam-se para o estudo das heterogeneidades e variações. Essa mudança de perspectiva originou as chamadas tendências hifenizadas ou genitivas (MARCUSCHI, 2008), dentre as quais se encontra a Sociolinguística.

Essa mudança de paradigma ficou conhecida como *guinada pragmática*, cujo impacto principal consistiu na alteração do método e do objeto da análise. A partir desse momento, a linguagem passa a ser investigada em um contexto de funcionamento, razão pela qual essa linha de investigação também é conhecida como linguística funcionalista.

Como vimos, paralelamente a toda a análise formal da língua, foram surgindo, nos anos 60 do século XX, novas tendências que fugiam à linguística hegemônica. Eram linhas de trabalho que buscavam observar a linguagem em seus usos efetivos. [...] A partir dos anos 60, surgiram a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise do discurso, a análise da conversação, a etnolinguística, e, nesse contexto, a linguística textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 39)

Acreditamos que esse pensamento científico, segundo o qual já não é mais possível analisar a língua apenas em seu aspecto essencialista (separado do mundo real) mantém um

estreito e importante diálogo com a visão interacional (dialógica) da língua (ELIAS, KOCH, 2018).

Feito esse breve recorte histórico, embora reconheçamos a contribuição epistemológica de cada uma das teorias e concepções para os estudos linguísticos, acreditamos que a concepção, baseada na interação, nos prova a importância do aspecto social para que se dê o processo de aprendizagem.

A seguir, propomos um simples quadro síntese contrapondo as principais diferenças entre a Linguística Estruturalista (principalmente saussuriana e chomskyana) em comparação com modelos funcionalistas quanto ao modo de ver as línguas, à prioridade da análise linguística e ao modo de determinação de conceitos:

Quadro 01 - Comparativo entre os modelos estruturalistas e funcionalistas de investigação linguística

Modelo Estruturalista	Modelos Funcionalistas
Língua vista como código abstrato (social ou universal linguístico).	Língua vista como produto da interação entre os falantes.
A prioridade recai sobre a análise do código em detrimento do uso.	O uso é analisado de maneira prioritária em relação ao código.
Tanto o código como as comunidades de fala são vistas de maneira homogênea.	Código e comunidades de fala entendidas de maneira heterogênea leva-se em conta o fator da diversidade.
Conceitos fundamentais elaborados de modo arbitrário.	Conceitos baseados na problematização e investigação dos fatos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023). Baseado em Bortoni-Ricardo (2014).

Da observação do quadro acima, torna-se evidente que o modelo de investigação funcionalista é o que melhor corresponde às expectativas deste trabalho, o qual pretendemos desenvolver através da observação da língua em uso, bem como da problematização oriunda da heterogeneidade e diversidade linguística de nossos alunos.

Uma vez realizada a historicização do ensino de Língua Portuguesa desde as origens até a contemporaneidade, julgamos pertinente apontar as três concepções de linguagem e seus preceitos quanto ao ensino de português.

2.7 A linguagem como expressão do pensamento

Na primeira concepção que veremos, a linguagem representa o pensamento. Dessa maneira, ela seria apenas uma espécie de tradutora do que se passa na mente humana, possuindo um caráter subjetivista individualista, indiferente aos contextos sociais e “está associada à constituição de um sujeito único, centro e controlador de todo o dizer” (DORETTO, BELOTI, 2011).

Nessa perspectiva, predominam as regras gramaticais da boa fala e escrita, consolidadas nos denominados estudos linguísticos tradicionais. Foi essa concepção que perdurou no Brasil até a década de 60, influenciando, inclusive, a legislação vigente na época.

Seu método de ensino, baseado na gramática normativa/ prescritiva da norma culta e da escrita, considerada a única gramática possível, não levava em conta as variedades linguísticas e os contextos sociais dos falantes.

Assim, se a linguagem funciona apenas como uma decodificadora do pensamento, e, para essa vertente, “quem não escreve bem é porque não pensa bem” (DORETTO, BELOTI, 2011). Não surpreende, portanto, que ela tenha embasado desde os ensinamentos jesuíticos, cujos propósitos iam muito além do ato de ensinar, mas também catequizar e subverter os povos conquistados à fé e doutrina do povo conquistador, até o ensino elitizado dos anos 1960, momento em que apenas a parcela mais abastada da população frequentava a escola.

Até meados da década de 1960, as escolas brasileiras eram em número reduzido e se concentravam nas zonas urbanas, sendo muito raras as escolas nas zonas rurais, até mesmo em cidades de menor porte. Nessas escolas da zona urbana, ensinavam e aprendiam pessoas das classes médias e médias-altas das cidades, ou seja, uma parcela bastante restrita da população. (BAGNO, 2007, p.30)

Desse modo, o texto é visto como um fruto exclusivo do pensamento do autor; o leitor não tem participação ativa na construção do sentido desse texto, adotando uma postura passiva. A leitura é vista como ato de obtenção das ideias do autor “nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação mental” (ELIAS; KOCH, 2018, p.10).

A seguir, apresentamos um quadro no qual buscamos sistematizar, de maneira objetiva, as concepções de gramática, texto, leitura e oralidade sob a ótica da linguagem enquanto expressão do pensamento.

Quadro 02 - os conceitos de Gramática, Texto, Leitura e Oralidade segundo a concepção da Linguagem como Expressão do Pensamento.

Gramática	Texto	Leitura	Oralidade
Normativa / prescritiva, baseada na norma culta da escrita, considerada a única gramática possível, não considerando as variedades linguísticas e os contextos sociais dos falantes.	Fruto exclusivo do pensamento do autor.	Mera decodificação dos sinais linguísticos.	Não leva em conta as práticas orais, pois não vê relevância nos ambientes sociais dos falantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A partir da análise do quadro acima, é possível inferir que a concepção de linguagem como expressão do pensamento ignora a relação com o outro nos processos de comunicação, uma vez que a expressão se constrói no interior da mente (TRAVAGLIA, 2009). Assim, o indivíduo que não se expressa de maneira eficiente é visto como alguém que não pensa. Aqui, a interação e os diferentes contextos sociais e ideológicos não têm relevância na construção dos sentidos.

Consideramos essa linha de pensamento como um mecanismo ideológico de manutenção de poder, pois, quando ela considera incapazes de pensar os indivíduos que não se expressam bem, justifica-se a dominação e as posições sociais de uma sociedade estratificada.

2.8 A linguagem como instrumento de comunicação

A partir da década de 1970, com a promulgação da LDB n.º 5672/71, passa a conduzir o ensino de LP a concepção de linguagem baseada na Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson: a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Isso significa dizer que a linguagem seria apenas uma espécie de fio condutor, responsável por intermediar a transmissão da mensagem de um emissor para um receptor.

Nessa concepção, a língua é vista como uma combinação de signos linguísticos, que se relacionam entre si de maneira ordenada, sempre baseada em regras. Essas regras têm uma organização própria, independente da situação de comunicação, e os elementos do processo

comunicativo, emissor e receptor, desempenham papéis definidos e estáveis em um sistema fechado, não havendo alternância entre eles, caracterizando uma visão monolítica do processo comunicativo.

Nesse período, os livros didáticos ganham espaço e se tornam grandes artefatos nos processos de ensino e de aprendizagem, por apresentarem exercícios prontos de siga o modelo, complete, descrição de estrutura, forma, código, típicos da gramática descritiva, predominante nessa tendência. A partir dos anos 1980, com o avanço dos estudos sobre a linguagem, a concepção desse objeto começa a ganhar nova configuração e, por isso, dar novos caminhos e possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem de LP. (DORETTO, BELOTI, 2011).

Quanto ao texto, ele passa a ser percebido como uma combinação de códigos criada pelo autor, cujo sentido só pode ser decifrado através da interpretação dessa combinação pelo leitor, bastando a este conhecer esse código. O texto “é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (ELIAS, KOCH, 2018, p.10).

O quadro a seguir, explicita de maneira resumida, as concepções de gramática, texto, leitura e oralidade sob a ótica da linguagem como instrumento de comunicação.

Quadro 03 - os conceitos de Gramática, Texto e Oralidade segundo a concepção da Linguagem como Instrumento de Comunicação.

Gramática	Texto	Leitura	Oralidade
Descritiva: conjunto de regras. É uma produção coletiva.	Uma combinação de códigos criada pelo autor. O sentido está na interpretação do código. Leitor, passivo, deve apenas decodificar essa combinação.	Interpretação baseada na identificação do código.	Não leva em conta as práticas orais, pois não vê relevância nos ambientes sociais dos falantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Essa abordagem vai ao encontro de uma visão estruturalista, segundo a qual o importante é entender o sistema linguístico (código), isolado dos contextos reais de uso, históricos e ideológicos, que permeiam os discursos. Justificamos nossa discordância em

relação a essa ideia por não acreditarmos ser possível o pleno desenvolvimento linguístico dos indivíduos baseado (sempre) em situações preestabelecidas, separadas do contexto social.

2.9 A linguagem como processo de interação

Na década de 1980, com a evolução dos estudos da linguagem, as duas primeiras concepções, que concebiam a linguagem como uma mera tradutora do pensamento ou como uma transmissora de informações de um emissor a um receptor mediante um código, respectivamente, começam a dar lugar à questão da interação.

A gramática passa a ser vista como internalizada, levando em consideração o conjunto de regras dominado pelo falante e do qual ele faz uso no contexto de interação entre os interlocutores nas situações reais de comunicação. O texto se torna objeto de estudo, e, em relação ao sujeito,

Diferentemente das concepções anteriores, na **concepção interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo (**ver capítulo 3**) dos participantes da interação. (ELIAS; KOCH, 2018, p. 10-11, *grifos das autoras*).

A linguagem passa a ser compreendida como - uma forma de ação social (TRAVAGLIA, 2009), na qual o enunciador (falante-escritor) sempre age sobre o interlocutor (ouvinte-leitor) em uma atividade que demanda mais do que a decodificação de um código ou a manifestação do que está na mente de alguém. Nessa concepção de linguagem, o contexto do processo comunicativo passa a ser considerado fundamental para que se estabeleça um diálogo entre os interlocutores, que agem uns sobre os outros no momento da fala ou da leitura de um texto.

Assim como nas concepções anteriores, procuramos estruturar, através do quadro a seguir, as noções de gramática, texto, leitura e oralidade na perspectiva da linguagem como interação.

Quadro 04 - Os conceitos de Gramática, Texto e Oralidade segundo a concepção da Linguagem como Interação

Gramática	Texto	Leitura	Oralidade
Internalizada. Conjunto de regras dominadas pelo falante e usadas em situações reais de comunicação.	É o lugar onde ocorre a interação, cujos sentidos são construídos de acordo com a situação.	Compreensão do texto baseado na sua relação com os contextos de produção de sentido.	A fala passa a ser considerada de maneira não dissociada da escrita, influenciando na sua construção.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Consideramos que essas novas abordagens, surgidas a partir dos anos 1980, representaram um avanço no estudo das linguagens, sobretudo por se sobreporem às teorias linguísticas de viés estruturalista, ocupadas com a descrição de sistemas abstratos de maneira isolada da realidade social dos falantes.

As diferentes correntes de estudos linguísticos que passaram a se ocupar da língua em uso a partir desse momento passaram a integrar a chamada *linguística da enunciação*, um campo de investigação segundo o qual já não é mais possível fazer a descrição das línguas e seu consequente aprendizado ignorando a importância da fala, da interação entre os indivíduos, do contexto social e da ideologia por trás dos discursos, além das ações e atuações de uns sobre os outros na construção dos sentidos. “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p.23).

Uma figura central para o desenvolvimento dessa reflexão linguística que entende as línguas em seus contextos de uso, da história dos falantes-ouvintes e da questão ideológica embutida nos diferentes discursos é o pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), sobre quem discutiremos a seguir.

2.10 Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem: a língua como fato social

Cada época histórica reivindica uma noção de mundo, de cultura e de língua, o que demonstra a característica dinâmica da linguagem nas diferentes sociedades. Bakhtin (2006b)

caracteriza essas noções como: subjetivismo idealista, objetivismo abstrato e a concepção dialógica e interacionista da linguagem.

Em Bakhtin (2006b), acha-se um forte contraponto ao conceito denominado objetivismo abstrato, segundo o qual a língua é vista unicamente como um modelo idealizado, homogêneo e livre de influências da fala e da interação entre os interlocutores, constituindo princípio norteador das visões estruturalistas da língua. O autor não rechaça completamente as regras que regem determinada língua numa perspectiva temporal sincrônica, mas considera também sua evolução histórica. Além disso, ele traz à tona a importância do contexto no momento da enunciação, residindo aí uma de suas grandes contribuições para as perspectivas posteriores de estudo da língua em uso, dentre elas a Sociolinguística.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) **num dado contexto concreto**. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. (BAKHTIN, 2006b, p. 93-94, *grifo nosso*).

Para o autor, a palavra contém uma multiplicidade de sentidos e é produto das interações sociais. Seus múltiplos sentidos dão a ela um caráter ideológico, livre de neutralidade, pois sempre se quer dizer alguma coisa nas variadas situações da vida humana. “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006b, p. 96).

Além de enfatizar a importância da interação entre o *eu* e o *outro* no processo comunicativo e os diferentes contextos de uso numa perspectiva filosófica do estudo da linguagem, o chamado círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais dentre os quais se destacaram as figuras de Valentin Voloshinov e Pavel Medviédev, também discutiu outro importante aspecto linguístico: o dos gêneros do discurso. A partir daqui, procuraremos entender a noção bakhtiniana de gênero e qual sua relevância tanto nas pesquisas linguísticas como no ensino atual de Língua Portuguesa.

Como visto acima, Bakhtin procura entender as relações entre linguagem, história, sociedade e cultura. Segundo o autor, não é possível pensar a linguagem dissociada dessas esferas da criação humana. Para ele, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (BAKHTIN, 2006b).

De acordo com a noção de gêneros proposta por Bakhtin (2006a), a linguagem é descrita como um fato social, histórico e ideológico, e as diferentes áreas de interação humana (cotidiana, jornalística, jurídica, artística, militar, científica...), sob certas condições de comunicação próprias de cada uma dessas áreas, geram determinados gêneros, definidos pelo autor como “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2006a, p. 266). Desse modo, são os gêneros que possibilitam a utilização de uma língua, mesmo que os falantes não tenham consciência desse fato.

Nesse sentido, é a linguagem que permite a interação entre os indivíduos e a consequente construção social da realidade. Essa perspectiva epistemológica tem sido alvo de investigação científica por parte de linguistas e professores interessados em entender as propostas para o ensino de Língua Portuguesa manifestadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) há mais de vinte anos.

Os PCNs são um conjunto de normas elaboradas pelo Governo Federal ao final da década de 1990, dividido por disciplinas, cuja função é orientar a educação no Brasil. Os PCNs de língua portuguesa dialogam de maneira clara com a visão dialógica (interacional) bakhtiniana ao estabelecerem que:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Assim, para que haja interação discursiva (de fato), é necessário que as pessoas saibam se expressar nas diferentes situações (orais e escritas) e, portanto, ter o domínio dos diferentes gêneros do discurso. Isso significa que, uma vez que o contexto e as circunstâncias de comunicação são fundamentais na construção dos sentidos, ter um bom domínio linguístico (ou o que se convencionou chamar de bom) não garante uma comunicação eficaz em todas as situações discursivas.

Nessa perspectiva, afirmamos que o discurso utilizado por nossos alunos, marcado pelas informalidades características da idade e do ambiente social em que vivem, cumpre efetivamente o processo de interação comunicativo, pois, mesmo de maneira inconsciente, eles fazem uso dos diferentes gêneros do discurso no dia a dia e em sala de aula.

Assim, o que buscamos é uma maneira de sistematizar e valorizar esse conhecimento já adquirido, com o objetivo de ampliar as possibilidades de uso e de conhecimento das outras

formas de expressividade. A valorização das interações sociais e das diferentes práticas discursivas encontra respaldo legal conforme o que prega a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 7) na área de linguagens:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63)

Dessa maneira, deve-se levar em consideração a situação social em relação à produção dos enunciados, bem como suas condições específicas de formação, pois eles se originam nas diferentes esferas sociais e de construção.

A noção de gênero descrita por Bakhtin (2006a) possibilita a verificação entre a individualidade dos indivíduos e as questões sociais que a determinam. Assim, os variados gêneros que circulam na sociedade devem ser objetos de aprendizagem ensinados na escola. Nosso papel enquanto professores será o de sistematizar didaticamente esse estudo, alinhado ao conhecimento prévio dos alunos, para que eles possam empregar os gêneros de maneira criativa, crítica e satisfatória.

2.11 A influência do contexto social: a Sociolinguística em cena

Dentre as perspectivas surgidas a partir da segunda metade do século passado, reunidas sob a denominação das já mencionadas teorias da *enunciação* e revisitadas sob a ótica bakhtiniana do dialogismo-sociointeracionista, uma, em especial, desperta nosso interesse e vontade de desenvolver este trabalho: a Sociolinguística. Um fator determinante que embasa esse nosso posicionamento se encontra na condição social dos nossos alunos, pertencentes a famílias pobres ou muito pobres.

Acreditamos que a coexistência de saberes na aula de português é possível e que uma das ferramentas capazes de intermediar o encontro harmônico entre as concepções mais formais de ensino e o saber internalizado dos alunos está nesse ramo das visões pragmáticas (funcionalistas) de investigação e ensino. Sobre esse importante ramo da Linguística, frisamos

que recorreremos aos preceitos de Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005, 2014), além de outros.

Os primeiros passos da Sociolinguística enquanto ciência autônoma tiveram início a partir da década de 1960. Entretanto, Bortoni-Ricardo (2014) chama atenção para o fato de que, antes mesmo desse período, já havia uma preocupação com as condições de produção da fala, caracterizando estudos facilmente identificados como sociolinguísticos.

A Sociolinguística como uma ciência autônoma e interdisciplinar teve início em meados do século XX, embora haja vários linguistas que, muito antes dos anos 1960, já se desenvolviam em seus trabalhos teorias de natureza claramente sociolinguística, como é o caso de Meillet [1866-1936], Bakhtin [1895-1975] e membros do Círculo Linguístico de Praga. Esses pensadores que levavam em conta o contexto sociocultural e a comunidades de fala em suas pesquisas linguísticas, ou seja, não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala, o falante - pelo contrário, consideravam relevante examinar as condições em que a fala era produzida. (BORTONI-RICARDO, 2014, p.11)

Considerando apenas o período em que a Sociolinguística adquire seu *status* autônomo dentro da Linguística, totalizam-se mais de seis décadas de investigação linguística surgida da provável inquietação desses cientistas em relação ao modo de pensar a linguagem e do ensino de línguas centrado na tradição estruturalista, de viés prescritivo-normativo.

Desse modo, esse trabalho surge das muitas dúvidas e inquietudes vivenciadas por nós em sala de aula enquanto professores de Língua Portuguesa em relação ao modo de ensinar. Coadunamos com a visão segundo a qual não é (mais) possível estudar/ensinar português totalmente dissociada da influência que o ambiente social dos nossos alunos exerce na maneira como eles entendem o mundo e de como se expressam. “A Sociolinguística surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960, quando muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta a sociedade em que ela é falada”. (BAGNO, 2007, p. 28).

Isso não significa que pretendemos extirpar o ensino da gramática normativa de nossa aula, pois reconhecemos que seria um trabalho ingênuo, árduo e infrutífero. É necessário que haja respeito com os pesquisadores que ao longo da história se dedicaram a sistematizar as gramáticas das línguas modernas. Além do mais, foi o pensamento sistematizado que proporcionou as bases para a ciência do mundo ocidental.

Ainda assim, acreditamos que através da Sociolinguística é possível desenvolver uma maneira de ensinar português que também respeite a história, a cultura, o lugar de fala e o conhecimento linguístico dos nossos alunos e que possibilite a ampliação de seu repertório linguístico. Sobre isso, comenta Bagno (2007):

Poderíamos dizer que a grande tarefa da ciência linguística é descobrir e explicar **aquilo que os falantes sabem, mas não sabem que sabem**. O conhecimento intuitivo que cada ser humano tem de sua língua materna é um dos mais fascinantes mistérios da ciência. Por mais que linguistas, psicólogos, biólogos, médicos, e filósofos especulem, teorizem e investiguem a verdadeira natureza do conhecimento linguístico - a natureza da própria linguagem humana como fenômeno biológico-psicológico-social - sempre desafiará os cientistas. (BAGNO, 2007, p. 187, *grifos do autor*)

Assim, esperamos instigar nossos alunos e alunas a explorar esse misterioso mundo da linguagem humana, em específico da Língua Portuguesa, de maneira solidária, democrática e afetiva, fazendo-os sentirem-se valorizados e também como parte importante do processo de aprendizagem.

2.12 A hegemonia das gramáticas normativas: “certo” e “errado” até quando?

Marcos Bagno (2007), ao apontar as razões históricas que deram às gramáticas normativas o prestígio o qual gozam nas modernas sociedades organizadas, relaciona o seu desenvolvimento à formação dos incipientes estados europeus centralizados, provenientes da decadência do sistema feudal dominante na Europa durante a Idade Média:

Quando as modernas nações europeias se constituíram como Estados centralizados, surgiu a necessidade política de instituir uma língua que servisse de veículo de comunicação entre o poder central (simbolizado pela figura do rei) e os cidadãos. Uma língua em que fossem redigidas as leis que controlariam a vida daquela sociedade. Esse processo começou, na Europa, no período histórico conhecido como **Renascimento** (entre o final do século XIV e início do século XVII). Os novos Estados centralizados, surgidos depois do declínio do sistema feudal, tiveram de instituir também uma língua centralizada, uma **norma-padrão**. (BAGNO, 2007, p. 88, *grifos do autor*)

As línguas oficiais europeias como as conhecemos hoje são, na verdade, resultado de uma escolha política e ideológica, uma vez que havia uma profusão de línguas e variedades linguísticas faladas nas diferentes regiões. Essas áreas, ao serem unificadas, acabaram se submetendo às variedades linguísticas das zonas territoriais de maior poder político e econômico.

Antes de tudo, foi preciso escolher uma única língua e, nesta língua, uma das muitas variedades linguísticas para receber o título de “língua oficial”. O mais comum é que essa escolha recaísse sobre a variedade linguística do centro de poder, da zona geográfica mais influente, mais rica economicamente. (BAGNO, 2007, p. 88)

De acordo com Bagno (2007), uma vez feita a seleção da variedade que se tornaria a língua-padrão, houve a necessidade de sistematizar essa língua, de maneira que ela conseguisse tratar de assuntos oficiais, literários, científicos e de ensino, enfim, que conseguisse cumprir a função de uma língua oficial. Isso foi feito através da criação de um modo único de escrever a língua (ortografia oficial), catalogação de repertório lexical (origem dos dicionários), criação de novos vocábulos (sobretudo técnicos e científicos), estabelecimento das regras de uso “correto” da língua (origem das gramáticas normativas) e da criação de instituições de divulgação e preservação dessa língua padronizada (escola, numa visão tradicional de ensino de línguas).

Constatamos, assim, que as gramáticas normativas surgem com a função de conservar o uso “correto” e padronizado das línguas selecionadas a partir de critérios políticos, ideológicos e econômicos. Isso implica dizer que a maneira de falar da parcela da população que não tem poder político e econômico passa a ser considerada errada, feia e defeituosa.

Nenhuma dessas línguas ou variedades foi escolhida por ser mais “bonita”, mais “lógica”, mais “exata”, mais “elegante”, mais “refinada” que as outras. A escolha se fez por critérios **políticos e ideológicos**: quem está no poder vai querer impor seu modo de falar a todo o resto da população. (BAGNO, 2007, p.89)

Portanto, o caráter elitista do ensino prescritivo-normativo tem suas raízes históricas atreladas ao desenvolvimento das modernas nações europeias, que posteriormente mudariam a história do mundo a partir das grandes navegações, impondo seu poderio militar e também linguístico.

Nas gramáticas normativas usadas nesse modelo de ensino, não há espaço para uma verificação do que se convencionou chamar de “erros de português”. Elas percebem a língua como um sistema idealizado, homogêneo (e homogeneizador) regido por regras invariáveis que devem ser seguidas à risca. Um dos pontos sobre os quais pretendemos discutir ao longo deste trabalho é exatamente como a gramática normativa, sob o pretenso discurso de que deseja proteger a língua portuguesa de maus tratos e imperfeições, na verdade, esconde um caráter elitista, excludente e mantenedor da ordem social vigente.

Todavia, salientamos uma vez mais que não temos a ingênua presunção de tentar extinguir a gramática normativa do ensino regular e nem negar sua importância enquanto um recorte possível de análise gramatical. Acreditamos que ela deve ser usada como uma das ferramentas de apoio nas aulas de língua portuguesa, desde que não seja encarada como a

única possibilidade de ensino, pois é direito dos alunos aprenderem as variantes prestigiadas, sem, no entanto, parar de refletir sobre quem destinou a elas esse prestígio.

Um erro comum que permeia a sociedade brasileira é o de que aqui falamos uma única língua padronizada, constituindo uma sociedade monolíngue. É verdade que o idioma oficial do país é o português. Entretanto, há diferenças significativas quanto aos usos mais prestigiados e os seus correspondentes menos estimados. Apenas para citar um (dentre tantos) caso, podemos recorrer ao difundido uso de “a gente” no lugar do pronome de primeira pessoa do plural “nós”, por exemplo, em frases do tipo:

A gente ainda tá copiando, tio.

A expressão acima, amplamente utilizada pelos alunos em situações de sala de aula (e também por falantes considerados cultos), ilustra que o uso do pronome “nós” não é utilizado de maneira natural pelos falantes em situações reais de uso nem mesmo em um contexto escolar, embora seja descrito pela gramática normativa como o ideal.

Em relação ao uso da linguagem padrão e não padrão na sociedade, Bortoni-Ricardo (2005) concebe a existência de duas “forças” diametralmente opostas denominadas de: “vetor de assimilação”, relacionado ao prestígio da língua culta e fomentado por diferentes órgãos, inclusive a escola; e “vetor da manutenção das variedades não-padrão”, o qual, nos países desenvolvidos, estaria ligado a questões emocionais e solidárias, principalmente entre grupos étnicos minoritários, agindo como uma forma de resistência à assimilação. Já no caso do Brasil, a autora observa que “Na situação brasileira, encontra-se a mesma força padronizadora representada pelo vetor de assimilação. Entretanto, o principal fator que se lhe contrapõe parece ser o acesso restrito a língua-padrão”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 23)

Então, mobilizar esses dois vetores de maneira convergente para possibilitar aos alunos a compreensão democrática da norma culta, essencial para a efetivação de sua cidadania, sem abrir mão de seus valores e conhecimentos linguísticos prévios, e trabalhar os laços de afetividade enquanto impulsionadores do desenvolvimento do alunado se apresentam como interesses genuínos deste trabalho. Acreditamos ser possível propor um ensino de língua materna que contemple as normas gerais de funcionamento da língua ao mesmo tempo em que valoriza os conhecimentos linguísticos internalizados pelos alunos, aprendidos no dia a dia, no convívio familiar, em suas comunidades e também na aula de português, baseados na construção de laços de afetividade com os colegas e professores.

3 APRENDIZAGEM COMPORTAMENTAL, COGNITIVISMO E A AFETIVIDADE NA SALA DE AULA: NOVOS DEBATES E CENÁRIOS

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Paulo Freire

Ao longo deste capítulo, buscaremos traçar um paralelo entre os modelos de aprendizagem comportamentalista, de forte influência behaviorista, e o modelo cognitivista, cuja ênfase recai em processos mentais. Os fundamentos teóricos sobre essas duas vertentes educacionais ficam por conta de Mizukami (1986) e Portilho (2011).

Além das vertentes supracitadas, o presente capítulo também tentará entender o papel da afetividade em sala de aula como um elemento que pode contribuir com a autoestima dos alunos, partindo de atividades nas quais eles se sintam representados e das quais possam ser protagonistas. A fundamentação teórica se respalda em Almeida (2001) e Baldissera (2010).

3.1 Aprendizagem comportamentalista x cognitivista: como o meu aluno aprende?

Neste capítulo, no qual pretendemos discutir diferentes modelos de aprendizagem, julgamos pertinente iniciar pondo em destaque o que Portilho (2011, p. 14) nos diz sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, ao observar que “Ensinar não caiu de moda, não está em desuso. Pelo contrário, o(a) professor(a), ao conhecer como aprende, é natural que se sinta mais hábil para ensinar seus(suas) alunos(as) a aprenderem”.

Em um momento histórico marcado pela rapidez da informação e dos recursos tecnológicos, e por práticas alternativas de ensino, como o *homeschooling*³ (ensino domiciliar), que questionam a legitimidade da atividade docente, é estimulante observar como a autora reconhece a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a prática do ensino domiciliar (*homeschooling*), destacamos que ainda tramita nas casas legislativas federais uma posição sobre sua efetivação no país. A última atualização sobre o assunto ocorreu em junho de 2021, quando ocorreu a aprovação do PL 3262/19, que retira a educação domiciliar da categoria de crime de abandono intelectual, previsto no Código Penal Brasileiro.

³ Termo inglês para *educação domiciliar*, ou *educação em casa*. Pode também ser livremente traduzido como *escola em casa*, muito embora não se trate de uma imitação da escola, do contrário, os adeptos desse modo de ensinar procuram exatamente uma alternativa diferente ao método de ensino realizado nas instituições oficiais.

O movimento pela educação domiciliar eclodiu nos Estados Unidos da América a partir dos anos 60, influenciados por educadores considerados progressistas que levaram muitos pais escolherem educar seus filhos fora do sistema público de ensino. O projeto de lei 3179/12, de autoria do deputado Lincoln Diniz Portela, propõe acrescentar um parágrafo no artigo 23 da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para possibilitar a oferta de educação domiciliar. (COSTA, 2015, p.86)

O conceito de *homeschooling* é caracterizado pela proposta de ensino em casa. A prática não é consenso nem mesmo entre os países desenvolvidos, sendo proibida na Alemanha e na Suécia, nações que apresentam elevados índices educacionais. Acreditamos que essa modalidade, se aprovada de maneira irrestrita nos países em desenvolvimento, como o Brasil, cujas ações governamentais em relação à educação pública ainda encontram muitos desafios, representaria um impacto negativo, principalmente para os alunos da rede pública, para quem a escola funciona não apenas como um local de estudo, mas de socialização, de humanização do estado e até de segurança alimentar.

Acreditamos que a escola (principalmente a pública) tem o papel de desenvolver não apenas a cognição dos alunos, mas também de ser um espaço de interação e de práticas sociais que contribuam com o estreitamento de laços afetivos e emocionais de crianças e adolescentes cujas vidas são, muitas vezes, permeadas pelas desigualdades sociais próprias do sistema capitalista.

Assim, com o objetivo de conceber uma estratégia de ensino que seja, ao mesmo tempo, eficiente e humanizada, ou seja, socioeducativa, diante de um cenário muitas vezes adverso vivido por nossos alunos, buscaremos compreender os diferentes processos de aprendizagem à luz das ideias de Portilho (2011) e Mizukami (1986). Interessante observar que há um intervalo de 25 anos entre as obras, o que permitirá contemplar se existem mais convergências ou discrepâncias entre as autoras quando se trata da análise dos modelos de aprendizagem bem como do papel do professor durante esse processo em um espaço de quase três décadas.

Diferentes interpretações relativas aos processos de aprendizagem têm se desenvolvido e coexistido ao longo do tempo. Variadas correntes de pensamento se desenvolveram, traçando modelos educacionais baseados no empirismo, inatismo, associativismo e cognitivismo. Dada a abundância de possibilidades teóricas sobre o assunto, nos deteremos sobre duas concepções especificamente, devido a suas influências sobre o modo de ensinar e aprender encontrados até hoje nas escolas: a comportamental (empirista ou behaviorista) e a cognitivista. Sobre a primeira, nos diz Portilho (2011):

A aprendizagem para os adeptos da visão comportamental, também conhecida por behaviorista ou condutista (expressão cunhada do espanhol), é considerada em função dos estímulos do meio ambiente, que, por sua vez, modelam e controlam as ações das pessoas tal como é apresentado nas visões empiristas do conhecimento. Para os pesquisadores desta corrente, o mais importante é o estudo daquilo que se pode constatar empiricamente, isto é, a consistência da pesquisa está na conduta observável e nas suas consequências. (PORTILHO, 2011, p.16)

A autora destaca como principais teóricos deste campo de pensamento as figuras de Ivan Pavlov (1849 - 1936), John B. Watson (1878 - 1958), Edward Lee Thorndike (1874 - 1949) e Burrhus F. Skinner (1904 - 1990).

Para os comportamentalistas, os seres respondem a estímulos do meio externo, não considerando o que se passa na mente durante o processo de aprendizagem. Desse modo, os alunos seriam sujeitos passivos e adaptáveis ao que é ensinado de diferentes maneiras pelo professor. De acordo com Mizukami (1986, p. 1), nessa concepção “a dimensão técnica é privilegiada, ou seja, os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis do processo são enfatizados em detrimento dos demais”. Ainda segundo a autora:

Essa abordagem se caracteriza pelo primado do objeto (empirismo). O conhecimento é uma “descoberta” e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Considerando-se o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo que simplesmente é dado no mundo externo. (MIZUKAMI, 1986, p. 19).

A partir dos apontamentos das duas escritoras, portanto, é possível elencar algumas características do modelo comportamentalista de aprendizagem: o conhecimento é condicionado por uma relação de estímulo-resposta e considerado resultado do esforço individual do aluno, que é induzido a mensurar as coisas já existentes no mundo, devendo apenas classificá-las e não refletir sobre elas. Quanto ao papel do professor, Mizukami (1986) observa que para os comportamentalistas o professor seria uma espécie de arranjador de contingências de reforço, cuja função básica seria a de aumentar a probabilidade de se chegar a uma resposta esperada.

Desse modo, após analisar brevemente a concepção comportamentalista, acreditamos ser necessário continuar investigando em busca de um modelo socioeducativo que contemple não apenas as necessidades, mas também as potencialidades dos nossos alunos enquanto sujeitos ativos e participativos do processo de aprendizagem, além de percebê-los como indivíduos detentores de conhecimentos prévios, vontades e convicções próprias, pois concordamos com Portilho (2011) ao afirmar que:

A teoria comportamental da aprendizagem, além de desconsiderar as informações que o sujeito já possui, descarta as características pessoais, as crenças, os desejos, as ideias e os pensamentos, reduzindo a aprendizagem ou a própria natureza humana a estímulos, respostas e reforços. E é forte, muito forte, a presença desta concepção na educação e na vida de hoje. (PORTILHO, 2011, p. 26)

Entendemos que essa posição, adotada pela autora em 2011, ratifica a apreciação de Mizukami (1986), segundo a qual o processo educacional não deve ser visto de maneira simplista ou reducionista. Desse modo, há uma convergência de pensamento apesar das mais de duas décadas que separam uma obra da outra. Além do mais, acreditamos que, ao desprezar as convicções e anseios dos aprendizes, essa visão apresenta limitações em sua aplicação nos dias atuais.

Pontuamos, todavia, que nosso posicionamento crítico em relação ao modelo comportamentalista não se trata de uma refutação irrestrita às contribuições que as pesquisas desse caráter trouxeram às Ciências Humanas; pelo contrário, trata-se de um processo interpretativo-comparativo, cuja finalidade é compreender como a instrução, o desenvolvimento (cognitivo e social) e o bem-estar dos nossos alunos são estimulados e desenvolvidos.

A outra vertente dos estudos relativos à aprendizagem a qual versaremos é o modelo cognitivista, que está relacionado à estruturação do pensamento. Autores como Jean Piaget (1896 - 1980), Lev Vygotsky (1896 - 1934), David Ausubel (1918 - 2008), Jerome Bruner (1915 - 2016), dentre outros, se detiveram com maior afinco a entender as estruturas mentais determinantes do pensamento e aprendizagem humanos. Dentre esses pensadores, destacam-se as figuras de Jean Piaget e Lev Vygotsky, sobre os quais nos deteremos um pouco mais, devido a sua grande difusão e importância nos cursos de licenciatura brasileiros.

De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio dos processos de *assimilação* e *acomodação*. O primeiro refere-se à incorporação de novos elementos (esquemas) à estrutura já existente ou construída, que pode ser inata (por exemplo, os reflexos dos recém-nascidos) ou adquirida com o tempo. Já o processo denominado de *acomodação* diz respeito à alteração sofrida por um esquema proveniente da assimilação, acarretando uma transformação em função dos novos objetos. Mizukami (1986, p. 60) observa que “em Piaget, encontra-se a noção de desenvolvimento do ser humano por fases que se inter-relacionam e se sucedem até que se atinjam estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade”.

Julgamos importante observar que, embora possam ser explicados didaticamente, não é possível estabelecer o limite exato entre os dois processos, não sendo factível dizer em que momento o indivíduo está assimilando ou acomodando. De acordo com Portilho (2011, p. 42), “Ambos os processos estão indissolivelmente unidos. A assimilação funciona para preservar as estruturas; a acomodação funciona no sentido de variabilidade, de desenvolvimento e de mudança”. Portanto, a inteligência, para Piaget, pode ser considerada como uma construção histórica cujo desenvolvimento está ligado à questão afetiva, como observa Mizukami (1986) em relação a Piaget:

Por sua vez, toda atividade do ser humano implica a consideração de suas variáveis: inteligência e afetividade. O desenvolvimento da inteligência implica, portanto, em desenvolvimento afetivo. A afetividade e a inteligência são interdependentes, não havendo autonomia de uma sobre a outra. (MIZUKAMI, 1986, p. 61).

Já o psicólogo Lev Vygotsky foi o responsável pelo desenvolvimento da Teoria Histórico Cultural, segundo a qual o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, ou seja, da relação entre os indivíduos e deles com o meio. A aprendizagem é vista como uma experiência social intermediada pela interação entre a linguagem e a ação. Como professores de língua materna, não poderíamos deixar de notar a importância que o autor russo dá à questão da linguagem, como podemos ver nas palavras de Portilho (2011):

Vygotsky (1999) assinala que o pensamento (cognição) e a linguagem (fala) das crianças começam sendo funções separadas que se conectam intimamente durante os anos pré-escolares, desde o momento em que aprendem a usar a linguagem como forma de pensar e o pensamento como algo a ser falado, expresso pela linguagem. As crianças adquirem no início grande parte do seu conhecimento cultural mediante as conversações com os demais, em especial com os pais e professores. (PORTILHO, 2011, p. 57-58)

Esse caráter interacionista da linguagem também se encontra em Bakhtin (2006a), para quem a linguagem tem um caráter essencialmente dialógico, caracterizando-se como uma troca verbal. Ao ler um texto ou participar de uma conversação, os indivíduos desenvolvem uma corrente dialógica ao situarem seus atos de fala no momento da interação, momento em que a palavra se manifesta como resultado da interação real:

Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, ano, 2006, p. 66).

As citações anteriores nos mostram, então, que as teorias dos dois autores russos, Vygotsky e Bakhtin, reconhecem o papel fundamental da interação social como parte do desenvolvimento humano e a função da linguagem como intermediadora desse processo.

Há, ainda, na teoria vygotskiana, outro conceito fundamental: o dos níveis de desenvolvimento. O primeiro, denominado nível de desenvolvimento *real*, corresponde ao conhecimento já consolidado pelo indivíduo e que, segundo Portilho (2011, p. 59), “As funções psicológicas que formam parte do nível de desenvolvimento real do sujeito em determinado momento da sua vida são aquelas que já estão bem estabelecidas no momento atual”. O outro nível de conhecimento, denominado *potencial*, diz respeito à capacidade de aprender e de desenvolver tarefas com o auxílio de um mediador. Trata-se, portanto, do que o indivíduo pode vir a fazer.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental para a compreensão do papel da aprendizagem nos dias de hoje. Em primeiro lugar, esclarece que o sujeito, mesmo estando em um determinado momento do desenvolvimento e na presença de outra pessoa, se não estiver preparado para tal, não conseguirá realizar a tarefa proposta, principalmente porque o desenvolvimento não acontece por antecipação. (PORTILHO, 2011, p. 59)

Entendemos que essa capacidade de mudança no desenvolvimento de um indivíduo por meio da intervenção de outro, no processo de ensino e aprendizagem, passa obrigatoriamente pela figura professor, o qual desempenha o papel de mediador por excelência da atividade escolar. Isso significa que esse profissional deve ter uma atitude empática em relação aos discentes, atuando como um facilitador, que incentiva e motiva seus alunos a aprenderem de modo ativo e cooperativo, para que se consolide a mudança do nível *real* (atual) para o *potencial* (que pode vir a ser).

Além da escola e do professor, a família é outro agente importante na condução do indivíduo durante o processo de edificação da aprendizagem, bem como na maneira de compreender a realidade ao seu redor. Afinal, não se nasce com características culturais fixadas na mente; essas são, sim, aprendidas ao longo de um processo de socialização com os membros da família e da comunidade (escola, bairro, etc.) onde o indivíduo aprenderá a ser um sujeito social. Assim, a escola, o professor e a família constituem os principais grupos sociais que permitirão ao sujeito vivenciar diferentes contextos de interação que influenciarão sua vida, como observado por Almeida (2001):

Imaginar a construção do indivíduo fora do meio social seria conceber a família e a escola como meios irrelevantes nesse processo. A família representa um papel

singular no desenvolvimento infantil; precedendo sua capacidade de escolha, constitui-se no primeiro grupo da criança no qual ela satisfaz suas necessidades básicas e obtém suas primeiras condutas sociais. A criança é fortemente influenciada pelo tipo de relação que mantém com cada componente de sua constelação familiar, daí a importância, para o desenvolvimento psíquico da criança, dos papéis que um representa e das relações que cada um estabelece com ela (ALMEIDA, 2001, p.104).

Assim, após essas considerações sobre a importância do professor, da escola e da família na construção do aprendizado do indivíduo, percebe-se que o ato de aprender envolve muito mais do que atividades responsivas a estímulos, como apregoadas pelos comportamentalistas.

A seguir, apresentamos um quadro com o intuito de comparar as principais características entre as duas visões (comportamentalista e cognitivista) quanto ao modo de conceber a aprendizagem, o conhecimento pré-concebido pelo aprendiz, suas crenças e desejos e também em relação ao papel do professor.

Quadro 05 - Modelo ilustrativo-comparativo entre os modos de aprendizagem comportamentalista e cognitivista.

ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA	ABORDAGEM COGNITIVISTA
Foco no tripé estímulo-resposta.	Ênfase nos processo mentais (cognitivos) de aprendizagem.
Desconsidera o conhecimento prévio, as crenças e os desejos dos sujeitos.	Interesse pelo conhecimento já adquirido, pelas vontades e pelas possibilidades do vir a fazer dos alunos.
Individualismo	Interação e afetividade
Professor: detentor do conhecimento, responsável por maximizar as chances de o aluno chegar às respostas desejadas.	Professor: mediador do processo educativo. Deve estimular e motivar os alunos na busca pela solução dos problemas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Desse modo, a partir das análises de Mizukami (1986) e Portilho (2011), constatamos a importância de dois fatores que (agora) percebemos como fundamentais para a melhoria do ensino dos nossos alunos e alunas bem como do nosso próprio fazer docente: a interação entre os indivíduos e o papel da afetividade. Assim, a língua vista como interação em diálogo com a visão cognitivista, cuja ênfase é dada à interatividade e à afetividade entre os sujeitos, desponta como um caminho a ser seguido nesta pesquisa.

3.2 O papel da afetividade no ensino e o aspecto comportamental: Lei da ação e reação?

Há algum tempo, diversos estudos têm se voltado para a extensão afetiva do comportamento humano. O protagonismo do *outro* na formação e desenvolvimento do indivíduo tem se consolidado como uma tendência nas teorias que se orientam a partir de uma visão mais integrada do ser humano.

Na esfera educacional, a convicção de que a aprendizagem é social e permeada por recursos culturais cria uma nova maneira de ver as práticas pedagógicas. A exaltação do *o que ensinar* começa a dar lugar ao *como ensinar*: os modos de ensino, a relação professor-aluno e a relação do sujeito (aluno) com os objetos do conhecimento (conteúdos das disciplinas) passam a ser investigados como fatores fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a sala de aula é um ambiente marcado por emoções e sentimentos que podem ajudar ou reprimir as diferentes relações que se desenvolvem ao longo do processo de ensino e aprendizagem. À vista disso, é interessante que os professores reflitam sobre os aspectos afetivos e emocionais próprios desse ambiente, proporcionando meios para que se estabeleça uma atmosfera efetivamente estimulante à aprendizagem.

Sobre a relação entre o aspecto comportamental e o afeto, podemos dizer que estas expressões da atividade humana mantêm entre si uma relação quase simbiótica. Para ilustrar a relação efetiva entre a questão comportamental (emocional, afetiva e de bem-estar) com o desenvolvimento dos alunos, valeremo-nos como aporte teórico das ideias de Almeida (2001) e de Wallon (2010), autores que se dedicaram a pesquisar a importância das relações de afetividade com o desenvolvimento dos indivíduos. Sobre as relações dos indivíduos entre si, Almeida (2001, p. 99) observa que

[...] é no ambiente social, nas relações com os outros indivíduos e com o produto do seu trabalho historicamente acumulado na cultura, que o homem constrói sua própria individualidade. Afinal, o outro é um elemento necessário para a delimitação e a expansão de si mesmo como pessoa.

Reconhecer o outro é fundamental para a construção da subjetividade do indivíduo e da percepção de si mesmo enquanto cidadão do mundo, que pensa, sente e reflete sobre as possibilidades de transformação da sociedade e de sua própria transformação. A escola e a aula de português não são entidades isoladas do resto da sociedade. Portanto, reconhecer a importância do outro em sala de aula deve contribuir sobremaneira para um ambiente fraterno e de pleno desenvolvimento dos sujeitos. Em Bakhtin (2006b), encontra-se a noção da

definição do indivíduo em relação ao outro por meio da palavra, entendida aqui para além do conceito de signo linguístico e sim como resultado da interação entre os interlocutores:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006b, p. 115).

Essa relação do *eu* com a coletividade é reconhecida por Almeida (2001, p. 101) ao salientar que a escola é “um dos meios de influência externa, é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrado na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende a evolução da afetividade”. Podemos constatar, então, que afetividade e desenvolvimento cognitivo mantêm uma estreita relação entre si, e, assim, não é possível pensar um sem o outro durante a aula.

Apesar disso, nas sociedades capitalistas modernas, há uma predisposição em se favorecer o desenvolvimento cognitivo em detrimento do aspecto afetivo. Essa predileção tem raízes históricas inerentes ao próprio modelo de produção capitalista, centrado no acúmulo de bens e na individualidade. Como a educação também pode ser considerada um bem de consumo nesse modelo econômico, por conseguinte, esse desequilíbrio entre o cognitivo e o afetivo se justifica como uma reprodução simbólica do próprio sistema capital marcado pelo materialismo e individualismo.

Para Bourdieu (2007), é possível relacionar simbolicamente escola e sociedade, não existindo propriamente uma distinção entre elas, uma vez que ambas apresentam um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas. Segundo o autor francês, “a hierarquia no interior da elite escolar pode ser associada a diferenças sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 238). Embora as diferenças sociais inerentes à sociedade apontadas por Bourdieu (2007) pareçam claras, é inegável que ambos, sistema público e particular de ensino, parecem ter uma predileção pelo viés cognitivo ao invés do afetivo, como se pode conferir nas palavras de Almeida (2001):

Em geral, encontra-se nas escolas públicas ou privadas, uma programação que privilegia o aspecto cognitivo em detrimento do aspecto afetivo, o que é fruto de uma deturpação de perspectiva. O desenvolvimento afetivo e o intelectual são aspectos diversos de uma mesma e única realidade: o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Eles são inseparáveis, pois o desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro. Afinal, é a emoção que estabelece o vínculo entre o eu e o mundo humano; ela é o instrumento, o elo que proporciona o laço que une a vida orgânica à vida psíquica. (ALMEIDA, 2001, p. 102-103).

O psicólogo Henri Wallon (2010), em seus estudos sobre o papel da afetividade no desenvolvimento da criança, observa que há momentos predominantemente afetivos de desenvolvimento seguidos por outros marcadamente cognitivos, processo ao qual o autor francês se refere como *predominância funcional*.

Galvão (1995, p. 30) acrescenta que “O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu”.

Como se vê, embora haja uma alternância entre as esferas cognitivas e afetivas, elas mantêm entre si uma estreita relação e as contribuições de uma acrescentam na outra, ou seja, nas palavras de Galvão,

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição, não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1995, p. 30 - 31)

É importante observar que nossos aprendizes ainda são sujeitos em formação (crianças e adolescentes) e em constante transformação. Desse modo, o âmbito escolar necessita de profissionais que tenham sensibilidade e ética para entender esse momento da vida do alunado, de professores e professoras que sejam, ao mesmo tempo, motivados e motivadores, criadores de novas perspectivas e conscientes de que essa mudança de paradigma passa necessariamente pela questão da afetividade. Como, na maioria das vezes, nossos alunos se encontram em uma situação adversa em suas casas, a aula deve ser vista como uma oportunidade de construção de laços de afetividade, um momento de aprender, mas também de falar e de ser ouvido, em consonância com o desenvolvimento cognitivo, para uma efetiva construção de conhecimento e cidadania. Sobre isso, Wallon (2010) explana que

as influências afetivas que rodeiam as crianças desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social e o orgânico. (WALLON, 2010, p. 149 - 150)

Mais uma vez, observamos o protagonismo da questão afetiva no desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Somado a isso, acreditamos que os sujeitos necessitam se

reconhecer como parte integrante e importante do processo de aprendizagem, ou seja, que ele não basta estar na aula, mas é imprescindível que ele seja visto e reconhecido como pessoa, como um *eu* que tem autonomia, personalidade e autoestima.

Para Wallon (2010), a construção desse *eu* decorre do reconhecimento do outro, haja vista entendermos que reconhecer a importância do outro é o que nos torna conscientes de nós mesmos. “Esta extensão, que é também uma alienação de si mesmo face às outras pessoas com quem se assimila, implica uma segunda fase inversa, em que o sujeito se tornará senhor de si opondo-se a outrem” (p. 151).

Por conseguinte, a relação entre os sujeitos é determinante na construção da personalidade, uma vez que o nosso eu não existe sem o outro; precisamos do outro para a construção da própria existência e, como aponta Wallon (2010), é papel da afetividade unir os indivíduos. Mediante os aspectos mencionados, reiteramos que a busca por um ambiente afetivo e fraterno, aliado aos pilares educacionais de língua portuguesa e alicerçados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são cruciais para o desenvolvimento dos discentes. São esses aspectos compõem o tópico seguinte.

3.3 Autoestima, confiança e autorrespeito: novos pilares educacionais

Ainda acerca dos aspectos socioafetivos, julgamos pertinente elucidar a importância da autoestima no processo de aprendizagem dos discentes, uma vez que o conhecimento também ocorre quando passamos a ter atitudes em relação a nós mesmos e a nos conhecer.

Dessa forma, pode-se definir o conceito de autoestima como a maneira que o indivíduo vê a si mesmo e quais opiniões tem sobre si. Autoestima é acreditar, ter confiança e principalmente, respeitar a si próprio. Como nos mostra Andrade (2010 *apud* BALDISSERA, 2010):

O que é afinal autoestima? Podemos nos referir a ela como confiança básica que cada um tem (ou não) em si. Ela tem a ver com a própria crença na capacidade de pensar, de confiar em sua habilidade e em dar conta daquilo que a vida apresenta em suas exigências básicas. [...] Em outras palavras, ter a convicção de ter um valor pessoal que dá condições de atingir suas metas, fazer suas escolhas e em suas relações com os outros poderem crer que há pessoas que gostam de si por aquilo que ela é. (BALDISSERA, 2010, p.79)

Partindo dessa premissa, é compreensível que o desenvolvimento da autoestima começa na infância, uma vez que o modo como somos tratados pelas outras pessoas influenciam significativamente em nossa vida adulta. Vivenciar muitas decepções, frustrações

e perdas ou não ter o reconhecimento por algo que se faz contribuem, sobremaneira, para a diminuição desse sentimento. Apesar disso, Nelsen (2016), ao descrever o conceito de *Disciplina Positiva*, observa que os erros, por exemplo, fazem parte da vida e podem ser encarados como uma oportunidade para aprender.

Adultos podem ajudar ensinando que os erros são oportunidades maravilhosas para aprender. Ao permitir que experimentem o fracasso, as crianças irão aprender por si mesmas como resolver problemas quando eles surgirem. Elas irão se beneficiar muito ao aprender a serem resilientes para lidarem com os altos e baixos da vida. Crianças são beneficiadas ao terem várias oportunidades de se sentirem bem consigo mesmas, quando contribuem significativamente em suas casas, escolas e comunidades. Um senso de aceitação e importância é a chave. (NELSEN, 2016, p.29)

Acreditamos que essa contribuição significativa citada pela autora pode influenciar de maneira positiva no desenvolvimento da autoestima referente ao processo da aprendizagem escolar, uma vez que a autoestima influencia em tudo o que fazemos e é resultado daquilo que acreditamos ser e da capacidade que acreditamos ter. A aprendizagem não é um ato mecanizado, por consequência, ela abrange enfoques cognitivos, emotivos e sociais. Andrade (2010) salienta que ter autoestima é ter fé em si mesmo:

[...] confiar em si mesmo, ouvir sua intuição, acreditar em sua voz interior, respeitar seus limites, reconhecer seus valores, expressar seus sentimentos sem medo, sentir-se competente, capaz e se tornar independente da aprovação dos outros, tudo isso faz com que a autoestima se eleve. [...] Deste modo, pessoas com elevada autoestima acreditam na sua capacidade de vencer obstáculos, embora saiba das dificuldades que pode enfrentar. (ANDRADE, 2010, p. 5514)

Outro aspecto relevante na construção da autoestima do aluno é inegavelmente a figura do professor, elemento fundamental na interação do processo de aprendizagem. Sua maneira de ver os alunos, bem como suas atitudes em sala, pode impactar de maneira positiva ou negativa na construção da autoestima. Há professores que nos marcam para a vida, para o bem ou para o mal. É importante, então, que haja uma relação honesta entre os sujeitos aprendizes e os professores para que se legitime a confiança da criança em seus mestres. Sobre essa relação professor-aluno, Andrade (2010) chama atenção para o fato de que,

No processo de ensino-aprendizagem, o educador pode criar oportunidades e estratégias que permitam que todos os alunos, e não só os mais rápidos, aprendam de acordo com o ritmo próprio de cada um, com confiança, sentindo-se apoiados e incentivados a refletir, a levantar questões, a comparar, a propor, a pesquisar; enfim, a construir a sua própria aprendizagem. (ANDRADE, 2010, p. 5515)

Reconhecemos que, muitas vezes, a rotina da sala de aula acaba por restringir as possibilidades de percepção que o professor tem em relação a todos os alunos. Isso dificulta

uma maior interação e também reduz a chance do professor identificar as dificuldades individuais. Ainda assim, acreditamos que os progressos conquistados pelos educandos devem ser elogiados e estimulados para que se alcancem mais avanços. Freire (2019) ressalta a importância do diálogo na busca por uma educação solidária e reflexiva, quando afirma que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2019, p.109)

Assim, percebemos que, quando a autoestima do indivíduo está positiva, ocorre um impacto também positivo em seu aprendizado (e vice-versa). enxergar a si mesmo como um ser capaz de aprender e se desenvolver é fundamental para a construção do *eu* autônomo e motivado. Embora a autoestima seja um fator mais interno que externo, é fundamental o papel do professor e dos colegas de sala para o desenvolvimento desse sentimento nos alunos, através de estímulos e do diálogo.

Sobre a figura do professor, Nelsen (2016) observa que os adultos conseguem conquistar as crianças quando as tratam com dignidade e respeito, agindo com gentileza e firmeza ao mesmo tempo, e também confiando em suas habilidades para cooperar e contribuir. Ainda de acordo com a teoria da *Disciplina Positiva*, tratar os alunos com respeito e dignidade não significa demonstrar fraqueza, mas, pelo contrário, a autora reconhece a importância da liderança por parte do professor, ao observar que

A liderança e orientação por parte do adulto são muito importantes. No entanto, crianças merecem ser tratadas com dignidade e respeito. Elas também merecem a oportunidade de desenvolver as habilidades de vida de que precisam em um ambiente de gentileza e firmeza, em vez de uma atmosfera de culpa, vergonha e dor. (NELSEN, 2016, p.17).

Concordamos com essa visão da autora acerca da maneira como os alunos devem ser tratados no ambiente da sala de aula: com firmeza, mas também com respeito e dignidade. Também acreditamos que é necessário confiar na capacidade dos alunos em contribuir com a aula, motivo pelo qual eles têm sido convidados a serem coautores de nosso produto pedagógico. Isso tem, de fato, gerado adesão e empenho por parte das turmas de 8º e 9º ano (conferir capítulo 4).

Outra concepção significativa dessa teoria versa sobre a propensão que as crianças têm em seguir regras determinadas por elas mesmas, como podemos constatar em

Um dos conceitos mais importantes a serem entendidos na Disciplina Positiva é que crianças são mais propensas a seguir as regras que elas ajudaram a estabelecer. Elas aprendem a tomar decisões eficientes com autoconceitos mais saudáveis quando aprendem a ser membros que contribuem com a família, a classe e a sociedade. (NELSEN, 2016, p.23)

Sobre o conceito supracitado, observamos que, de fato, aos serem motivados a participar da elaboração do nosso jogo educativo, as turmas de 8º e 9º ano demonstraram um interesse genuíno no desenvolvimento desse produto pedagógico. Cremos que as palavras de uma aluna do 9º ano resumem, de maneira contundente, o sentimento que o convite feito pelo professor causou no alunado: “eu tô me sentindo importante, tio!”.

A interação com os alunos, que envolveu desde a escolha do léxico que compõe o jogo à formatação das cartas, tem se configurado como um momento de aprendizado mútuo, respeito, empatia e afetividade, o qual tem contribuído para um ambiente mais saudável e produtivo na sala de aula.

3.4 Além do quadro e giz: práticas metodológicas na pós-modernidade

Uma vez reconhecida a importância da autoestima e do diálogo entre professores e alunos (e dos alunos entre si) no processo de ensino e aprendizagem, a partir de agora nos valeremos das considerações de Antunes (2003), Elias e Koch (2018), Travaglia (2009), dentre outros cientistas da linguagem, com o objetivo de discutir os aspectos relacionados à escrita, à leitura, à oralidade e à análise linguística como uma tentativa de aproximá-los de uma perspectiva interativa, dialógica e afetiva durante as aulas de português.

A professora Irlandé Antunes (2003), em sua indispensável obra *Aula de Português: Encontro e Interação*, observa com maestria o quão engessado numa perspectiva normativa-prescritiva é o estudo relacionado à escrita, à leitura, à oralidade (quando há) e à análise linguística. Embora a autora reconheça os avanços que foram feitos naquele período, com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ela observa que

persiste o quadro, nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar. (ANTUNES, 2003, p. 20)

É interessante observar que, passados quase 20 anos da referida obra, pouca coisa mudou. Apesar dos avanços na investigação linguística e também na legislação que

privilegiam um caráter mais interativo e discursivo do ensino de português, muitas vezes ainda persiste a ideia de que a aula de português deve ser pautada pela repetição de regras e pelo estudo de metalinguagem, ou seja, um estudo sobre as próprias normas da língua em detrimento de um estudo da língua. Sobre isso, Travaglia (2009) observa:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é retirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. [...] Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracteriza um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável. (TRAVAGLIA, 2009, P. 101)

Concordamos com os autores ao reconhecerem que o ensino de Língua Portuguesa ainda se encontra fortemente regido pelo normativismo-prescritivismo e, na maioria das vezes, se acha dissociado da realidade da maioria dos alunos. Antunes (2003), por sua vez, discute os quatro eixos fundamentais ao ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura e análise linguística. A seguir, discutiremos como esses quatro pilares são abordados pela autora em sua busca por repensar a aula de português sob a ótica da interatividade e tendo os sujeitos aprendizes como protagonistas de sua aprendizagem. Iniciaremos pelo pilar mais costumeiramente disseminado, embora negligenciado: a oralidade.

3.4.1 (Re)pensar a oralidade: gêneros orais e múltiplos contextos em foco

Resolvemos principiar a discussão acerca dos quatro pilares com a questão da oralidade devido à influência que ela exerce nas nossas vidas, uma vez que a maior parte da comunicação humana é feita através da fala e é também através dela que organizamos o nosso pensamento e nos expressamos. Assim, considera-se a fala como uma construção humana com a intenção de se estabelecer um ato comunicativo.

A partir dessa perspectiva, Antunes (2003, p. 24) observa que o trabalho em sala de aula apresenta “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar. Essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula”.

Outro fator apresentado pela autora para essa descrença no ensino da oralidade reside na percepção da fala “como o lugar privilegiado para a violação de regras de gramática” (2003, p. 24). De acordo com essa visão, a fala seria um lugar de permissividade e estaria

acima das prescrições gramaticais. Vê-se, pois, a força da normatividade no ensino fazendo aquilo que vai de encontro às regras já ser visto como uma “ameaça”. Há, inclusive, um reconhecimento oficial desse preconceito por meio dos PCNs ao declararem que há uma “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão”. (BRASIL, 1998, p. 18)

Sabe-se que a língua falada no dia a dia se distingue daquela ensinada nas gramáticas. Para um aluno do ensino fundamental de uma escola pública regular, que fica em média 4 horas na escola, isto é, apenas um sexto do dia, é inevitável a influência de processos orais na produção escrita, na leitura e na análise que esses alunos farão da língua. Para Antunes (2003), isso não representa um problema, mas sim possibilidades de se rever o uso da oralidade em sala de aula, como se vê quando a autora discorre sobre a questão da oralidade relacionada à escrita:

[...] parece-me fundamental chamar a atenção para a forma como, neste livro, se concebem a oralidade e suas relações com a escrita. Ou seja, interessante frisar que, embora cada uma tenha as suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. [...] Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, “cuidadas” em relação à norma padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso. (ANTUNES, 2003, p. 99 - 100)

Também julgamos importante destacar que, durante o período em que ficam na escola, os alunos não deixam de interagir oralmente com os colegas e professores, e que “quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.53).

Além do mais, como observam Elias e Koch (2018), “a criança, quando chega à escola, já domina a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisa adequar-se às exigências desta, o que não é tarefa fácil. É por essa razão que os textos se apresentam evitados de marcas de oralidade, que, aos poucos, deverão ser eliminados”. (ELIAS, KOCH, 2018, p. 18)

Portanto, a língua falada é essencial ao homem para que estabeleça comunicação, devendo ser integrada de maneira efetiva às aulas. É importante, primeiramente, como bem observou Antunes (2003), que a escola enxergue que trabalhar oralidade não se restringe às

falas coloquiais dos alunos. É indispensável criar atividades que contribuam com o desenvolvimento da capacidade de argumentação, persuasão, defesa, exposição (de ideias) e debate sobre determinado assunto ou ponto de vista.

Por fim, cabe à escola e ao professor motivar os alunos a trabalharem com gêneros orais de maneira pertinente ao contexto escolar e também fora dele, nas suas atividades cotidianas, levando-os a pensar sobre as diferentes situações de uso (mais ou menos formais), sobre preconceito linguístico contra as variedades menos prestigiadas e como essa reflexão pode ampliar as possibilidades desses alunos.

3.4.2 “Nem só de Português Padrão vive o homem”: (re)vendo a escrita na escola

Ao longo da história, a humanidade sempre buscou meios de se comunicar, e uma das maneiras mais eficazes dessa busca se deu exatamente a partir da invenção da escrita. Desse momento em diante, houve uma verdadeira revolução na história dos homens, que passaram a ser capazes de emitir mensagens não apenas de maneira oral, além de entrar em contato com as ideias de pessoas já mortas. Dessa maneira, a história da escrita se confunde com a própria história da humanidade. Ainda assim, Antunes (2003), ao discorrer sobre as atividades em torno da escrita na aula de português, observa que se trata de uma prática

[...] artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias dos sentidos e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social (ANTUNES, 2003, p. 26)

A escrita, assim como a oralidade, é um ato comunicativo, isto é, quando escrevemos, desejamos comunicar algo a alguém. Ninguém escreve para não dizer nada. Diferente da fala, em que o ato comunicativo ocorre (e se desenvolve) simultaneamente com a presença dos interlocutores, a escrita traz um distanciamento físico e temporal entre o sujeito escritor e o

sujeito leitor. Ainda assim, Antunes (2003) chama atenção para a importância do *outro* na construção da interação verbal correspondente ao ato de escrever:

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. Ou seja, a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à comunicação entre sujeitos, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Assim, escrever sem saber o porquê ou para quê (ou quem) se torna um exercício cansativo e sem sentido. Frequentemente, somos requisitados a escrever nas mais diversas situações diárias: um bilhete na geladeira para lembrar de algo, um e-mail no trabalho, uma lista de compras do supermercado, dentre tantos outros gêneros que compõem o nosso cotidiano. Todos esses atos têm um propósito comunicativo. Parece que, paradoxalmente, é nas aulas de português que se escreve sem destinatário, o que contradiz o caráter interacionista da escrita. Sobre a relação entre o eu e o outro no ato de escrever, Elias e Koch (2018) observam que

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. (ELIAS, KOCH, 2018, p. 36)

A definição acima corrobora a visão interacional-dialógica da língua defendida pelas autoras, segundo a qual os sujeitos participantes da atividade de escrita “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (ELIAS;KOCH, 2018, p.34)

Dessa maneira, consideramos que a escrita trabalhada em sala de aula, deve, pois, levar em consideração as situações de produção e o caráter dialógico da escrita (relação escritor-leitor), tendo em vista o *porquê* e *para quem* se escreve, configurando-se, assim, como uma verdadeira atividade interativa que desenvolva as habilidades de produção textual e leitoras do alunado.

3.4.3 (Re)viver histórias e memórias: estímulo à leitura

Outro ponto importante discutido por Antunes (2003) é a questão de como a leitura é trabalhada em sala de aula. Ler é uma atividade essencial para manter a mente ativa e para o desenvolvimento da aprendizagem. A atividade leitora também é uma oportunidade de estar em contato com o que está acontecendo no mundo, de se atualizar. Boas iniciativas surgiram nos últimos anos em relação à prática de leitura nas escolas, como o Dia da Leitura, por exemplo. Entretanto, a própria dinâmica escolar e os prazos para se cumprir o conteúdo programático acabam por limitar esse tipo de atividade. Por isso, respalda-se a observação de Antunes (2003) quanto a prática de leitura nas escolas, sendo ela

[...] uma atividade [...] cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros) (ANTUNES, 2003, p. 28).

De acordo com a visão interacionista defendida por Elias e Koch (2018), ler um texto envolve muito mais do que a simples decodificação das palavras. Assim como a escrita, a leitura envolve a ativação de conhecimentos prévios e de interação entre o leitor e o texto. Os PCNs de Língua Portuguesa reconhecem que “a leitura de um texto compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero”. (BRASIL, 1998, p. 38)

Vê-se, pois, que o ato de ler vai muito além do reconhecimento fonético representado por cada letra; é uma atividade de construção de sentidos a partir do que já se sabe e de possibilidades de se aprender coisas novas. As posições de Antunes (2003) e Elias e Koch (2018) convergem quanto ao aspecto interacionista da leitura. Ao estabelecer a relação desta com a escrita, Antunes (2003) também destaca a importância do conhecimento prévio (extralinguístico) para a efetivação da atividade leitora:

A atividade de leitura completa da atividade da produção escrita. É, por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais do que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. [...] Muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte de nosso “conhecimento prévio”, ou seja, é anterior ao que lá está. (ANTUNES, 2003, p. 67, *grifos da autora*)

Assim, converter os momentos de leitura em sala em simples pretexto para se fazer análise linguística, inculcando nos alunos a obrigatoriedade do reconhecimento de pontos específicos (como o das classes de palavras, por exemplo) em detrimento do prazer de ler, parece ser a fórmula perfeita para o insucesso da aula e da conseqüente consternação em relação à leitura escolar. No que se refere à prática da leitura feita apenas com o objetivo de retirar informações específicas do texto, Kleiman (2002) observa que

Relacionada a essa mesma visão de texto como conjunto de elementos diversificados (seja estrutura gramatical ou palavras) é a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. Baseia-se essa hipótese, por um lado, na crença já mencionada de que o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através dos domínios das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações. (KLEIMAN, 2002, p. 18)

A autora chama a atenção para o fato de que esse tipo de atividade com textos na qual a leitura propriamente dita desempenha um papel secundário acaba por criar um leitor passivo, que não se posiciona frente ao texto que está sendo lido. Dessa maneira, a atividade leitora perde sua função interlocutora, uma vez que não se efetiva uma comunicação real (dialógica) entre o texto e o leitor.

Como uma alternativa a esse modelo de aula que enxerga o texto como um depósito de informações, a autora sugere que o professor desempenhe o papel de mediador entre o autor e os alunos: “Nessa mediação, ele pode fornecer modelos para a atividade global, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas, comentários” (KLEIMAN, 2002, p. 27). Uma vez mais, a figura do professor como mediador é ratificada por cientistas da linguagem e do ensino preocupados em desenvolver métodos e estratégias de ensino, de fato, eficazes e libertadores.

3.4.4 (Re)contextualizando a gramática: normas e usos em discussão

Julgamos que esse seja um momento oportuno para ressaltar (mais uma vez) que, embora esse trabalho tenha adotado, desde o início, uma tônica mais próxima de um ensino pautado em correntes de pensamento interacionistas, dialógicas e que prezem pela afetividade como construção de saberes, isso não significa, de modo nenhum, a negação da importância de se fazer análise linguística, também chamada de estudo de gramática, pois concordamos com Antunes (2003) quando pontua que não existe língua sem gramática. Pelo contrário, cremos que esse ponto é crucial para que nossos alunos entendam que existe uma língua

oficial no nosso país, assim como nas outras nações, e que essa é a língua usada em documentos administrativos do governo, nas transações comerciais, no acesso ao serviço público (tão necessário em um país em desenvolvimento como o nosso).

Não se trata, pois, de negar a gramática ou os gramáticos; trata-se de compreender que a língua padrão (ou o que convencionou chamar assim) é uma das possibilidades de entender um idioma tão rico e variado como o português. Significa respeitar as outras possibilidades, inclusive as vertentes de menor prestígio social. A partir dessa compreensão, acreditamos ser possível a adequação às mais diversas situações (acadêmicas, profissionais, cotidianas) as quais nossos alunos enfrentarão na vida, cabendo a eles poder (e saber) usar a vertente mais adequada a cada situação específica.

O ensino de Língua Portuguesa na escola ainda é fortemente pautado pela gramática normativo-prescritiva, que se ocupa basicamente das regras da língua culta padrão (fonologia, morfologia, sintaxe) e que não cede espaço para a discussão acerca das possibilidades da língua em uso ou das variedades linguísticas. De acordo com Antunes (2003), ela se configura como

uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos “nomes” das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos). Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de “reconhecer” as unidades de nomeá-las corretamente. Vale à pena lembrar que, de tudo o que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. (ANTUNES, 2003, p. 32)

Para Travaglia (2009, p.31), a gramática normativa “considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira”. Como efeito dessa visão monotemática, ficam excluídas das investigações linguísticas as denominadas variedades consideradas não padrão do português, ignorando, assim, o modo de falar de uma parcela considerável da população. Travaglia (2009, p.32) aponta que

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.

Antunes (2003) observa que o fato de um falante de português não saber o que significa um adjunto adnominal, por exemplo, não o impede de usá-lo de maneira correta e de maneira intuitiva, ou seja, ele domina as regras de uso, mesmo que não saiba classificá-las. A

autora também ressalta a importância de se distinguir o que são regras de gramática e o que não são regras de gramática,

Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de *como usar* as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação. Dessa forma, são regras, por exemplo: a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e modo; de como estabelecer relações semânticas entre as partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição, etc); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar corretamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa. (ANTUNES, 2003, p. 86, *grifos da autora*)

A autora enfatiza que as regras descritas acima, são orientações de como se dizer alguma coisa de modo compreensivo e interpretável. Nesse sentido, diferem das regras de nomenclatura, cujo objetivo é saber nomear e classificar os componentes e categorias da língua, o que, segundo ela, se constitui no objetivo primordial das aulas de português.

Mais: a maioria das pessoas, quando se referem ao estudo de gramática na escola, estão falando desse ensino de nomenclatura, da análise sintática e similares. E vão cobrá-lo das escolas, como se reconhecer as unidades e seus nomes fosse a condição fundamental para saber usá-las adequadamente. Nem mesmo as provas do vestibular, do ENEM e de alguns outros concursos, feitas fundamentalmente em cima da compreensão de textos, têm conseguido fazer as pessoas entenderem qual a função da gramática de uma língua e deixar a obsessão pelo estudo da nomenclatura gramatical. (ANTUNES, 2003, p. 93)

Os questionamentos levantados pela autora sobre a grande ênfase que se dá à questão da metalinguagem nas aulas de português são respaldados pelos PCNs quanto se trata da reflexão gramatical na prática pedagógica, como se pode ver em:

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

Dessa maneira, após ponderar sobre as análises de Antunes (2003), Travaglia (2009) e dos próprios PCNs (1998), fica evidente a influência que a gramática normativa e o estudo da metalinguagem exercem nas aulas de português. Assim, é importante entender a linguagem

como uma atividade discursiva e a análise linguística (estudo de gramática) como fator de compreensão inata que o indivíduo tem de sua língua, o que deve contribuir com uma aula de Língua Portuguesa que permita a análise e a reflexão sobre os vários aspectos envolvidos nesse processo, de maneira que o aluno possa, gradualmente, aumentar suas competências leitoras, orais, escritas e de análise linguística de modo contextualizado. Como uma maneira de se chegar a essa contextualização, Antunes (2007), sugere que o texto passe a ser o foco do ensino e a gramática seja vista como uma ferramenta mediadora, como se pode constatar em:

Em última instância, a proposta é que o texto (não a gramática) seja o centro do programa. O eixo. Ele é que comanda. A gramática vem como mediação. Na verdade, só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta do quanto a gramática é importante. Evidentemente, **tudo** pode ser visto nos textos. Lá é que todo tipo de fenômeno ocorre. Para o trabalho em sala de aula, a sequência dos pontos a serem explorados vai depender do planejamento geral que a escola ou o professor elegerem. (ANTUNES, 2007, p. 138 - 139, grifo da autora).

Como se vê, a discussão não gira em torno do fim do ensino de gramática, mas, pelo contrário, discutem-se maneiras de repensá-la e a busca por modos de usá-la como uma ferramenta fundamental a favor do ensino de português e não como algo intocável (acessível somente a alguns iluminados) ou muitas vezes usado como um instrumento de punição.

3.4.5 Será que meu aluno está mesmo aprendendo? A pluralidade em torno da palavra “conhecimento”

Após refletir sobre os fatos da linguagem discutidos por Antunes (2003) e pelos demais pesquisadores citados na seção anterior, entendemos que um ponto fundamental para a discussão acerca de uma aula com viés mais próximo do interacionismo é, sem dúvida, o papel dos estudantes enquanto sujeitos ativos nesse processo. Cremos que o pleno exercício da cidadania se concretiza no momento em que se dá voz ao que os alunos querem dizer.

O reconhecimento desses estudantes como sujeitos falantes significa reconhecer e valorizar seus saberes, não apenas linguísticos, mas também de mundo, suas experiências, aquilo que faz sentido para eles, como se sentem, como se veem e como as ações educativas podem gerar um impacto positivo em suas vidas. Os alunos precisam se sentir valorizados e reconhecidos como protagonistas no desenrolar do processo de aprendizagem.

Assim, é necessário que a escola, espaço onde esse processo ocorre, considere pelo menos dois fatores: os conhecimentos prévios dos alunos e o fato de que eles já dominam uma variedade da Língua Portuguesa, a qual representa suas identidades. Sobre o conhecimento de

mundo, também denominado de *enciclopédico* por Elias e Koch (2018, p. 42), as autoras defendem que este “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo - uma espécie de *thesaurus* mental - bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”.

Dessa maneira, constata-se a importância de se aproveitar as oportunidades em sala de aula nas quais os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências, inclusive extraescolares, e incentivá-los e orientá-los a transformar essas experiências, por exemplo, em textos, não obrigatoriamente escritos. Já em relação à variedade da Língua Portuguesa dominada pelos alunos, Antunes (2009), esclarece que imaginar qualquer língua do mundo como algo estanque não passa de uma quimera, como se vê em:

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os extratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua se manifesta num conjunto de diferentes *falares*, que atendem as exigências dos diversos contextos de uso dessa língua. Pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daquelas de meios rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido, há séculos, os professores de língua. (ANTUNES, 2009, p. 22, *grifo da autora*)

Dessa forma, o ensino de língua que reconhece a variedade linguística da população mais vulnerável, principal público da escola pública, é uma questão de consciência e cidadania. Como ressalta Antunes (2009), o ensino tem uma dimensão social e política, e a escola, se desenvolver essa consciência, pode contribuir com a formação do sujeito para a cidadania. Por outro lado, a negação da língua falada pelos alunos implica compactuar com uma sociedade que parece ter cristalizado o olhar sobre a condição da população mais pobre, ou que vê o déficit de aprendizagem escolar das classes menos favorecidas como algo natural, como observado com maestria por Antunes (2009) ao dizer:

Na verdade, ainda não é uma preocupação da sociedade em geral avaliar se a escola está ou não cumprindo suas funções. A muita gente, ainda parece natural (e, por isso, não causa nenhuma indignação) ver crianças sem escolas, escolas sem professores, professores sem programas eficientes de ensino, alunos sem saber ler e escrever, mesmo depois de oito anos de escola. Nem causa espanto ou indignação ver que tudo isso acontece exatamente com a classe mais pobre, como se o menino - apenas por ser pobre - já tivesse nascido predestinado ao analfabetismo e ao subdesenvolvimento consequente. (ANTUNES, 2009, p. 41)

Acreditamos que para reverter esse preocupante quadro desenhado pela autora na citação acima é fundamental repensarmos nosso modo de ensinar português e considerarmos,

assim, partir da valorização dos saberes, desejos, forças e fraquezas de nossos alunos e alunas, com o intuito de contribuir com o pleno desenvolvimento cognitivo e também social desses indivíduos, para os quais a escola representa o lado mais humanizado do Estado.

4 JOGOS EDUCATIVOS COMO RECURSO METODOLÓGICO NA AULA DE PORTUGUÊS

“Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada um” Platão

Neste capítulo, discorreremos sobre o processo de elaboração do nosso produto pedagógico. Com esse fito, recorreremos a Bortoni-Ricardo (2014), Kishimoto (2011), Moura (2021) e Luckesi (2022).

Para início de diálogo, é pertinente pontuar que a linguagem humana, instituída ao longo da história a partir da necessidade do homem em se comunicar, é a responsável pela obtenção, manutenção e propagação de conhecimento, tendo em vista que é por meio desse fenômeno particularmente humano que é possível aprender e se desenvolver cognitivamente.

No processo de ensino e aprendizagem, a linguagem é, ao mesmo tempo, instrumento de comunicação entre os sujeitos e entre eles e o material estudado. No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, a língua passa a ser não apenas o elo, mas também o objeto em análise.

À vista disso, este trabalho tem sido motivado pelas nossas inquietações, enquanto professores de língua materna, quanto às metodologias pedagógicas utilizadas em sala de aula e seus impactos sobre o aprendizado (ou não) dos alunos. Nosso trabalho cotidiano na escola, em contato direto com as inquietações, adversidades, potencialidades, saberes, medos, afetividade - e a falta dela - e expectativas de crianças e adolescentes nos faz acreditar que uma abordagem baseada no lúdico tem muito a contribuir com o ensino de português no Ensino Fundamental, mais especificamente nos 8º e 9º anos.

Para tal, procuramos nos pautar em diferentes estudos desenvolvidos a partir de abordagens teóricas sobre o uso do lúdico em sala de aula. Desse modo, baseamo-nos nas ideias de Kishimoto (2011), sobre o conceito de jogo, Moura (2021), sobre o uso de jogos na aula de português, Luckesi (2022), sobre as definições de lúdico e ludicidade, e Bortoni-Ricardo (2014), acerca da Sociolinguística como ferramenta educacional, além de outros.

Kishimoto (2011), por exemplo, ao citar um estudo do *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet*, da Université Paris-Nord, observa que o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

Por sua vez, Moura (2021) observa que o jogo, seja um dominó, baralho ou bingo, se configura como um instrumento potencializador do processo de ensino e aprendizagem, estratégia pedagógica acionada para envolver o aluno, ativa e prazerosamente.

A perspectiva citada por Kishimoto (2011), segundo a qual o gênero jogo deve ser entendido dentro de um contexto social, junto à de Moura (2021), que salienta a importância do envolvimento ativo e prazeroso dos alunos, corroboram a escolha dessa pesquisa pelo espectro teórico (linguístico) da Sociolinguística, uma vez que esse ramo da linguística se ocupa das relações entre a língua e a sociedade. Sobre essas relações, Bortoni-Ricardo (2005), observa que

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

Sobre esse posicionamento da autora, a partir de nossa observação diária em sala de aula, percebemos o frequente uso, pelos alunos, de variantes consideradas não padrão da Língua Portuguesa. A autora argumenta, enfaticamente, que essas formas de comunicação populares devem ser respeitadas e valorizadas, mas que esses alunos “têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Em consequência disso, sob o ponto de vista da Sociolinguística, fundamento teórico que melhor corresponde à proposta desse estudo, propomos um material pedagógico caracterizado no domínio discursivo do campo *lazer*, gênero *jogo* (MARCUSCHI, 2008), a saber: um baralho de cartas baseado no jogo UNO.

Para tanto, optamos, como recorte metodológico, pelo ensino de quatro classes de palavras: *adjetivo*, *advérbio*, *substantivo* e *verbo*, em razão da sua importância e da dificuldade apresentada pelos alunos - principalmente em turmas de 8º e 9º anos - em reconhecer essas estruturas por meio do ensino tradicional, mesmo quando se recorre a contextos que despertem a atenção e a curiosidade nos alunos. Assim, propomos como foco o protagonismo estudantil e as práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola, como preconizado pela BNCC (2018).

Ademais, objetivamos proporcionar um ensino no qual os alunos sejam participantes ativos e sintam-se motivados e no qual se privilegie, além da questão educacional, os laços de

afetividade durante a aula e a consequente ampliação de sua autoestima, pois muitos de nossos alunos vivem em situação de vulnerabilidade social, conjuntura que influencia diretamente em seu desempenho acadêmico e em suas relações com a comunidade escolar. Bomtempo (2011), ao discorrer sobre o jogo como uma representação da realidade, constata que

Crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras. Por exemplo: no Brasil, crianças que vivem nas favelas onde predomina a luta entre policiais e bandidos têm como tema preferido de suas brincadeiras esses conflitos. (BOMTEMPO, 2011, p.74)

Em vista disso, julgamos pertinente salientar que a construção de nosso produto pedagógico foi desenvolvida com a colaboração indispensável dos alunos e das alunas dos 8º e 9º anos da Escola Municipal Godofredo de Castro Filho, em Fortaleza. Eles contribuíram sobremaneira com este projeto em ações que foram desde a escolha do léxico que compõe o *corpus* até o *layout* das cartas do nosso baralho.

O princípio segundo o qual os sujeitos envolvidos devem ser partícipes da pesquisa de maneira ativa e não apenas vistos como meros fornecedores de análise é defendido por Moita Lopes (2006). Ao se posicionar a favor de um modelo de pesquisa engajado na contestação dos moldes sociais hegemônicos e que pense alternativas para a vida social, o autor observa que “é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista” (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Pretendemos, assim, oferecer aos professores e aos alunos um material pedagógico que contribua para tornar a aula de Língua Portuguesa em um momento não apenas de aprendizagem, mas também de fortalecimento de laços de afetividade e prazer de aprender, contribuindo com o ensino/aprendizagem e a autoestima dos estudantes. Utilizando-se dessa conjectura, norteiam essa pesquisa algumas perguntas que consideramos indispensáveis:

- Como ensinar determinado conteúdo, a exemplo das classes de palavras, por meio de uma teoria linguística que leva em consideração os aspectos sociais?
- Partindo do princípio de que a educação é uma atividade social, como as relações entre os indivíduos e os conteúdos estudados são marcadas pela questão da afetividade?
- Seria o ensino lúdico capaz de fomentar o aprendizado e a reflexão sobre o papel dos sujeitos na sociedade?

Desse modo, constitui-se como objetivo geral deste estudo:

- Investigar como a Sociolinguística, as questões afetivas/emocionais e o ensino lúdico se interrelacionam no processo de ensino-aprendizagem de classes de palavras nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quanto aos objetivos específicos, propomos:

- Contemplar o ensino das classes de palavras por meio de um jogo educativo e lúdico, focado na diversidade linguística dos discentes.
- Compreender como a afetividade e a autoestima contribuem para o processo aprendizagem dos discentes dos 8º e 9º anos, com ênfase na teoria walloniana.
- Observar como os jogos educativos tendem a contribuir para o aprendizado de Língua Portuguesa, bem como para a formação de indivíduos críticos e formadores de opinião.

A propositura apresentada nesta pesquisa visa, conforme já mencionado, ao ensino das classes de palavras adjetivo, advérbio, substantivo e verbo, de modo lúdico, levando em consideração a fomentação do aprendizado, do desenvolvimento de laços de afetividade e da autoestima do alunado. Em vista disso, esse estudo encontra-se situado à luz da Sociolinguística, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, vinculada à linha de pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*, do Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS.

Em relação à metodologia, a pesquisa encontra-se resguardada pela abordagem qualitativa, visto que ela parte da ideia da estruturação social das realidades em análise, além de se atentar para as perspectivas dos sujeitos envolvidos, suas práticas cotidianas e seu conhecimento empírico do objeto em estudo.

Nesse caso, o que é analisado é a realidade linguística dos alunos e o reconhecimento por parte do pesquisador/professor das variantes linguísticas usadas por eles no dia a dia como legítimas, advindas de seus conhecimentos, dos seus costumes, do seu meio social e de suas vivências, resultando, naturalmente, no desenvolvimento de um modo próprio de se comunicar.

Para o estudo dessa abordagem, valemo-nos das contribuições de Moita-Lopes (1994) e Minayo (2002) sobre a pesquisa qualitativa ou interpretativista, segundo a qual procura-se

entender o mundo social, formado por significados, construídos pelo homem, tornando a realidade variada e complexa, e não única e acabada.

Na pesquisa qualitativa, existe uma preocupação em responder a questões relacionadas a um nível de realidade que não pode ser medido (Minayo, 2002). Essa linha de investigação se ocupa com o complexo universo das relações humanas, levando-se em consideração, por exemplo, as motivações, desejos, crenças e valores dos indivíduos, como bem observado pela autora em:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, **a linguagem**, as práticas e as coisas são inseparáveis. (MINAYO, 2002, p. 23, *grifo nosso*)

Por essa razão, essa pesquisa configura-se como qualitativa. Ademais, tendo em conta esse caráter indissociável entre linguagem e práticas sociais apontado pela autora, buscamos organizar um produto pedagógico em colaboração com nosso alunado, consoante seu modo de se expressar, uma vez que a linguagem é a determinante do fato social (Moita Lopes, 1994), consequentemente, definindo a maneira de ver o mundo e a sociedade na qual se vive. Segundo Moita Lopes (1994), a linguagem possibilita a construção do mundo social e é condição para que ele exista:

A investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem. (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Além disso, ao analisar o posicionamento da linguística sobre o papel dos sujeitos considerados leigos na pesquisa, Rajagopalan (2006) se refere a essa ciência como encapsulada em uma “torre de marfim”, em alusão ao desinteresse dessa disciplina pelo que acontece no mundo real.

O autor relaciona, então, as razões históricas que contribuíram para essa visão elitista, ao nosso ver, de se fazer pesquisa. Segundo ele, as causas estão no surgimento da linguística enquanto ciência, fato que remonta ao positivismo lógico do século XIX, momento em que se pregava a neutralidade do cientista em questões de ordem ética e de valores, devendo se preocupar somente com fatos (RAJAGOPALAN, 2006).

Esse desinteresse por questões de ordem prática é, então, criticado pelo autor, pois, segundo ele, é importante, sim, pensar sobre essas questões (de uso diário, cotidiano) somadas à necessidade de se ocupar da pluralidade de vozes que compõem o mundo social. Portanto, acreditamos que, ao ouvir a opinião dos nossos alunos e alunas sobre o nosso produto pedagógico, além de repensar o modo de se ensinar as classes de palavras, estamos contribuindo com temas de relevância social e, conseqüentemente, com as vidas dos sujeitos envolvidos, fortalecendo sua autoestima, os laços de afetividade e interesse pela aula de português. Esse diálogo com os estudantes harmoniza o professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem (rever capítulo 2, sobre os modelos de aprendizagem), reforçando os laços de afetividade, como se pode constatar em:

Devido à complexidade da inter-relação que envolve os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o mediador deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo, de afeto e de confiança que favoreçam o desenvolvimento de sua autonomia. Um clima socioafetivo tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, descobrindo, inventando e construindo, enfim, seu conhecimento. (IDE, 2011)

Salientamos, entretanto, que não se deve confundir um ambiente afetivo com um espaço anárquico, livre de regras e no qual os alunos possam fazer o que quiserem de maneira indiscriminada. Nem o jogo deve ser tomado como mero passatempo. “O jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, social e moral” (IDE, 2011, p.106). Paulo Nunes de Almeida, em sua dissertação de mestrado, intitulada oportunamente *“Língua Portuguesa e Ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar”*, faz o pertinente questionamento:

Interessante lembrar que, em nossa sociedade, o trabalho é tido como uma atividade absolutamente séria, ao passo que o jogar e o brincar, não. Porém, ao contrário do que se pensa, os atos de jogar e de brincar implicam atitudes tão sérias quanto aquelas encontradas no ato de trabalhar. Para realizá-los é imprescindível agilidade, raciocínio, concentração, percepção, sensibilidade, etc. Não estaríamos nos valendo de dois pesos e duas medidas? (ALMEIDA, 2007, p.37)

Por isso, ao tratar de questões como afetividade em sala de aula e como ela influencia a autoestima e o aprendizado dos alunos, acreditamos que estamos em harmonia tanto com a perspectiva de Moita Lopes (2006), segundo a qual é impraticável manter-se completamente indiferente às visões de mundo, aos sentimentos, às crenças, às vontades e claro, à maneira como os sujeitos se expressam, uma vez que a linguagem tem um papel central nesse trabalho,

quanto com a visão de Almeida (2007), para quem o ato de brincar carrega em si um grau de seriedade importante para o aprendizado.

Lembramos, à guisa de exemplificação, que para “vencer” o nosso jogo, é necessário respeitar as regras (contrato socialmente compartilhado) e, claro, conhecer as classes de palavras que compõem o baralho para poder efetuar as jogadas. Além disso, Ide (2011), reitera que, ao jogar, “As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente” (IDE, 2011, p.107). E que, portanto:

O jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências. Há um aprendizado significativo à satisfação e ao êxito, **sendo este a origem da autoestima**. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. (IDE, 2011, p.107 - 108, *grifo nosso*)

Dessa maneira, as interações geradas pelo jogo, além de contribuírem com a autoestima dos alunos, garantem o respeito mútuo entre os jogadores dentro de um clima afetivo por meio do cumprimento das regras, proporcionando a construção de seu conhecimento cognitivo e social (Ide, 2011), estruturando, assim, o aprendizado, a inteligência e o convívio entre os sujeitos.

4.1 Será que “se aprende brincando”? Adaptação do baralho UNO

A escolha do jogo UNO como referência para o nosso produto não foi aleatória. Deu-se a partir da observação cotidiana de seu uso pelos alunos, seja na sala de aula, em momentos de relaxamento, seja no recreio, nos demais espaços da escola. Das crianças do 6º ano aos adolescentes do 9º ano, é comum ver, ao redor dos bancos ou mesas, vários grupos reunidos jogando.

Como já referido, a participação dos alunos da escola municipal Godofredo de Castro Filho foi fundamental para o bom desenvolvimento desse projeto, tamanha a identificação deles com o jogo UNO. Como já citado na introdução, reiteramos, uma vez mais, que devido aos efeitos da pandemia causada pelo vírus da Covid 19, a 7º turma do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - encontra-se respaldada pela RESOLUÇÃO Nº 003/2021, em seu artigo 1º, da Coordenação Nacional do PROFLETRAS, no que se refere a não

obrigatoriedade da aplicação do caderno pedagógico em sala de aula de maneira presencial, em virtude da crise sanitária. Em vista disso, o nosso caderno pedagógico se configura como uma propositura ao ensino das classes de palavras.

Ainda assim, de maneira voluntária, meninos e meninas dos 8º e 9º anos, ao serem apresentados ao que era, à época, ainda um esboço do projeto, mostraram-se curiosos e empolgados com o que viria a se tornar o nosso produto pedagógico.

Deles, partiram várias ideias que se solidificaram ao longo desse quase um ano de trabalho. A escolha de muitos adjetivos, advérbios, substantivos e verbos (*corpus*) foi feita por eles, durante as aulas, além de muitas expressões que viriam a nomear as cartas de ação e as regras que cada uma delas teria no jogo, em um processo que envolveu debates calorosos, mas sempre com respeito às opiniões.

De acordo com Dias (2011), a afetividade e o desenvolvimento cognitivo justapõem-se na busca por significação das coisas do mundo, o que foi constatado quando da elaboração das regras do jogo, momentos nos quais buscamos atribuir significação às cartas de acordo com os sentimentos que cada vocábulo e/ou expressão despertava nos alunos.

Cognição e afetividade estão imbricados na busca de significado – quer no estágio do jogo simbólico das crianças pequenas, quer no momento de regras mais elaboradas –, mas em que as regras estão à mercê do jogador que as comanda e os signos prestam-se para expressar o pensamento genuíno. (DIAS, 2011, p. 59, *grifo nosso*)

Vê-se, pois, que os laços afetivos se solidificam durante o ato de jogar, uma vez que pressupõe respeito mútuo entre os jogadores e pelas regras do jogo. Foi gratificante para nós, enquanto pesquisadores e, principalmente, enquanto professores de português da Educação Básica, perceber que o trabalho com palavras e expressões usadas pelos alunos em situações reais de uso da vida cotidiana, colocados na lousa ou projetados no *datashow*, proporcionou um interesse pelo conteúdo como ainda não tínhamos vivenciado, embalados por momentos de aprendizado, de respeito e de afeto, durante os quais foi possível perceber a autoestima dos alunos em ebulição, de acordo com suas próprias palavras: “por se sentirem representados”.

Essa representatividade evocada pelos alunos se materializou nos momentos em que os indivíduos foram colocados diante de situações nas quais tiveram a oportunidade de serem os protagonistas das ações, opinando e decidindo sobre um conteúdo que lhes permitiu compreender um conjunto de práticas sociais nas quais se inserem.

O jogo, portanto, sistematizado por meio de regras atravessadas por elementos da cultura linguística e social dos alunos, cumpriu seu papel educacional de produtor de

conhecimento e social, ao valorizar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo. Moura (2011), ao discorrer sobre a visão sociointeracionista da psicologia quanto ao uso de jogos na escola, observa que o jogo está

[...] impregnado de conteúdos culturais e que os sujeitos, ao tomar contato com eles, fazem-no através de conhecimentos adquiridos socialmente. (...) Nesta concepção, o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para aprender os conhecimentos futuros. (MOURA, 2011, p. 88)

Assim, acreditamos que a escolha do jogo está em consonância com o objetivo dessa pesquisa, pois a participação voluntária dos alunos nos comprovou, enquanto pesquisadores, que o nosso projeto está alinhado, tanto à realidade da escola pública, quanto à nossa abordagem de ensino, na qual buscamos sempre um ponto de equilíbrio entre o contexto social e o linguístico em sala de aula.

Moura (2021) nos diz que a forma de abordagem de determinado conteúdo pelo professor revela sua concepção de ensino. Se pretende, por exemplo, levar os alunos a substituírem padrões linguísticos considerados inaceitáveis, embora usados com regularidade por eles, estará assumindo uma perspectiva prescritiva, a qual, como já observamos em outras oportunidades, não nos interessa aqui. A autora reflete que

Se o professor manifesta desejo de substituir o padrão “errado” pelo “certo” é porque elabora um juízo de valor sobre o padrão em uso, e o julgamento ocorre com base em algo institucionalizado, determinado, prescrito. Ao proceder dessa forma, esquece que, enquanto linguagem, quer no nível da gramática, do léxico, da fonologia ou da fonética, o padrão empregado pelo usuário, no caso, o estudante, é bom e válido se cumpre o objetivo de comunicação. (MOURA, 2021, p. 14).

Com efeito, o uso de um léxico característico, de expressões e até da entonação usada de acordo com a situação cumprem, satisfatoriamente, o propósito comunicativo entre os alunos. Então, acreditamos que é válido o seguinte questionamento: por que não explorar esse vocabulário, tão rico em significados, para ajudá-los na compreensão das variantes consideradas padrão de adjetivos, advérbios, substantivos e verbos usados por eles em situações sem um maior monitoramento da língua?

Além disso, refletir sobre o entendimento de que aquilo considerado padrão (ou não) trata-se, na verdade, de uma construção social a qual mantém uma estreita relação com aspectos de ordem histórica, social, política e de poder, para que os estudantes reflitam não

apenas sobre questões de valor linguístico, mas também sobre seus lugares no mundo enquanto cidadãos detentores de direitos.

A elaboração desse produto pedagógico trata-se, portanto, de uma tentativa de pôr em tela aqueles que são considerados marginais à luz da sociedade capitalista: alunos de escola pública moradores de periferia em uma cidade assolada pela desigualdade social, como Fortaleza. Não se trata, entretanto, de uma tentativa de se criar, citando Moita Lopes (2006), uma nova “verdade universal” que vai desbancar o ensino normativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Em mais de um momento ao longo deste trabalho, pontuamos nosso reconhecimento em relação à importância da gramática normativa como uma das possibilidades de expandir o conhecimento dos alunos, ou seja, nunca a rejeitamos. No entanto, buscamos validar esse estudo levando em consideração aspectos referentes ao ensino com ênfase em diferentes contextos de usos da linguagem e da variação linguística (e cultural), como defendidos pela Sociolinguística.

A professora Bortoni-Ricardo, uma das cientistas da linguagem mais influentes do Brasil em relação a essa área da linguística, observa que há um erro comum cometido por professores e pesquisadores interessados em estudos e propostas sociolinguísticas: o de que não se deve corrigir os alunos, sob pena de constrangê-los. Entretanto, ela salienta a importância da avaliação como uma maneira de expandir as possibilidades de aprendizado. Não se trata, pois, de constrangimento, contanto que os ajustes sejam feitos de modo respeitoso.

Os alunos que não receberem avaliação de seus professores quanto ao que falarem ou escreverem, respeitando (ou não) os preceitos gramaticais consagrados e louvados no Brasil, **estarão sujeitos a críticas e estigma social**. Têm os professores, portanto, de ficar alerta à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre muito respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 159, *grifo nosso*)

Acreditamos, pois, que, ao estudar as classes de palavras (proposta do nosso produto pedagógico) por meio das relações de equivalência entre o léxico usado pelos alunos em situações livres (não monitoradas) e as formas consideradas padrão (exigidas em situações de maior monitoramento da língua), estamos contribuindo subsidiariamente com um ensino sociolinguístico. Bortoni-Ricardo (2005), ao elencar uma série de princípios para a implantação de uma sociolinguística educacional, observa que é função da escola “facilitar a incorporação ao repertório linguístico de recursos comunicativos que lhes permitam

empregar, com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem maior atenção e maior grau de planejamento” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131,).

A autora destaca, ainda, que os professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais de seus alunos desenvolvem, de maneira intuitiva, estratégias interacionais em sala de aula altamente produtivas (2005). Quanto a isso, reforçamos esse posicionamento da autora e destacamos nossa experiência durante a elaboração do produto pedagógico como um processo que exigiu sensibilidade de nossa parte quanto às questões linguísticas e culturais dos nossos alunos.

Percebemos que a busca por uma sociolinguística educacional tem orientado a pesquisa de Bortoni-Ricardo através dos anos. Em sua obra intitulada “Manual de Sociolinguística”, de 2014, a autora sugere uma série de tarefas as quais podem ser subsidiadas pela Sociolinguística na escola, dentre os quais destacamos a seguinte: “Organizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino e elaborar jogos e brincadeiras adequadas ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 163).

Além disso, Moita Lopes (2006) destaca a necessidade de uma pesquisa que não passe ao largo de questões sociopolíticas e das mudanças relacionadas à vida sociocultural, sob o risco de estar contribuindo com a manutenção das injustiças sociais ao não se indagar sobre os interesses a que seu trabalho serve. Além do mais, segundo o autor, a pesquisa deve estar atenta às mudanças ocorridas na contemporaneidade e levantar questionamentos, por exemplo, relacionados com:

A possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção **vidas marginalizadas** do ponto de vista dos atravessamentos identitários de **classe social**, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que descreve a vida social e as formas de conhecê-la. (MOITA LOPES, 2006, p. 27, *grifo nosso*)

Esse trabalho serve, pois, aos alunos; foi construído por meio do diálogo com (e por) eles, através de suas práticas sociais, com um interesse genuíno de contribuir com seu desenvolvimento linguístico e empoderamento social. Moura (2021) destaca a responsabilidade dos professores nesse processo, salientando que,

A este respeito, somos favoráveis a que se estimule o aluno a usar a língua escrita recorrendo ao próprio uso da língua falada. O papel do professor é exatamente mostrar que a língua assumirá diferentes feições e funções dependendo das escolhas que fazem os usuários, ou seja, se usarmos um termo em lugar de outro, isso determinará outros fatores observáveis na situação. (MOURA, 2021, p. 16).

Assim, elaboramos um baralho composto por cento e quarenta (140) cartas, tendo como referência o já citado jogo UNO. No jogo original, deve-se combinar cartas de mesmo número ou cor: as cartas são numeradas de 0 (zero) a 9 (nove) nas cores amarelo, azul, verde e vermelho. O objetivo é ficar sem nenhuma carta na mão, ou seja, o jogador que conseguir se livrar das suas cartas primeiro, vence.

Já na nossa versão, “*É sal, pivete!*”, o objetivo é combinar vocábulos que pertençam à mesma classe de palavras. Também compõem ambos os jogos as chamadas cartas de ação, as quais podem determinar situações que ora ajudam ora dificultam a vida dos participantes a partir de efeitos que vão desde a impossibilidade de efetuar a jogada (cartas de bloqueio) até a retirada de mais cartas do baralho (cartas +2). O respeito ao sistema de regras do jogo baseia-se em um contrato socialmente estabelecido entre os jogadores e pressupõe questões de ordem simbólica, como se vê em:

A capacidade de simbolizar e de jogar com a realidade através da fantasia e dos próprios símbolos coletivamente estruturados – a linguagem verbal (oral e escrita), os mitos, a religião, a ciência – é que permite ao homem viver numa nova dimensão da realidade: o universo simbólico. É a representação / simbolização que possibilita a interiorização do mundo. (DIAS, 2011, p. 59).

Já Bourdieu (2007) vê as relações de comunicação como mantenedoras das relações de poder, nas quais os indivíduos envolvidos objetivam sempre a ampliação de seu poder simbólico. Sendo assim, uma vez que o propósito do nosso jogo é possibilitar aos alunos e alunas do Ensino Fundamental uma experiência lúdica cujo objetivo é a ampliação de suas capacidades leitoras, escritas, de desenvolvimento oral e de análise linguística com foco nas relações de afetividade e aumento da autoestima, a eles foi proporcionado a oportunidade de serem também criadores do jogo, ação que, acreditamos, privilegia as relações colaborativas em detrimento das ações de controle, citadas pelo autor francês, além de estimular os laços de afetividade e contribuir com o aumento da autoestima dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Kishimoto (2011) aponta que o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Segundo a autora, a linguagem funciona de maneira pragmática, como resultado de um conjunto de fatos ou atitudes que dão significados aos vocábulos a partir de analogias. Segundo ela, a noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Trata-se, portanto, de respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Ora, levando os apontamentos da autora em consideração, pensamos que um estudo das classes de palavras que considera o léxico e expressões entendidas como não padrão pela

gramática descritiva pode se mostrar mais eficiente do que o ensino tradicional desse tema. Durante a escolha das *cartas adjetivo*, por exemplo, o impacto afetivo e social causado pelo estudo da palavra *rocheda* na lousa mostrou-se mais profícuo do que insistir na definição de adjetivo como sendo “*palavra que se junta ao substantivo, para o qualificar ou modificar*”⁴ como se vê em:

É possível que uma descrição linguística que tenha mais a ver com o modo como as pessoas (falantes, redatores etc.) compreendem o uso da língua (as regras intuitivas que dizem seguir no uso de uma língua), ou seja, os conhecimentos que as pessoas têm de suas práticas linguísticas, seja mais útil para o processo de ensinar/aprender que uma descrição informada por determinada teoria. (MOITA LOPES, 2006, p. 18).

Com isso, pretende-se que os alunos desenvolvam as habilidades relacionadas às variedades da língua adequadas a diferentes situações, à amplitude e ao uso dos registros linguísticos (MOURA, 2021). A autora considera que o aluno:

[...] precisa aprender as variedades adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso dos registros linguísticos. Uma parte deste material, sem dúvida, será apresentada descritivamente. Ao examinar o uso e a significação de determinado padrão ou elemento, o professor ao mesmo tempo chama a atenção para a tendência dos diferentes padrões e elementos se associarem a diferentes tipos de situação. Esta tendência que tem a linguagem de assumir diferentes variedades já é encontrada no ensino da leitura e da escrita. Mais cedo ou mais tarde a criança aprende que certos padrões da fala não ocorrem na escrita. (MOURA, 2021, p. 18)

Com o intuito de exemplificar a descrição acima, propomos o quadro a seguir, no qual procuramos estabelecer, simplificada e comparativamente, entre situações de menor e maior monitoramento da língua nas modalidades oral, de escrita e de leitura, quanto aos usos de variantes consideradas não padrão (por exemplo: *gaiato*) e suas correspondentes consideradas padrão (por exemplo, *engraçado*).

⁴ Definição retirada do Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/adjetivo>. Acesso em: 10/01/2022.

Quadro 06 – modelo ilustrativo: comparação entre os adjetivos *gaiato* e *engraçado* em diferentes situações de uso da língua.

Modalidade	Situação de menor monitoramento da língua (-)	Situação de maior monitoramento da língua (+)
Oral	Conversa informal (com os amigos, professores e familiares).	Entrevista para ingresso nas escolas profissionalizantes Entrevista de emprego
Escrita	Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, Whatsapp)	Redação da prova de português. · Redações do ENEM, de Institutos Federais
Leitura	De blogs, vlogs, letras de músicas...	Dos textos motivadores do Enem

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Espera-se que os alunos compreendam que o uso da expressão *gaiato* em uma conversa descontraída com um amigo, ou mesmo com um professor, ao responder, por exemplo, sobre a opinião dele/dela sobre alguém, cumpre acertadamente o seu papel comunicativo:

Não se trata, pois, de limitar ou cercear as possibilidades que fazem parte do repertório lexical do aluno, pelo contrário, o objetivo é que esse aluno expanda seu léxico e tenha autonomia e competência linguística para se adaptar às diversas situações cotidianas, alargando seus horizontes.

4.2 Ludicidade: uma questão de perspectiva

Com o objetivo de averiguar os impactos emocionais que o produto pedagógico pode despertar nos alunos, recorreremos à noção de ludicidade a partir do trabalho de Luckesi (2022). O autor considera que os conceitos de *lúdico* e de *ludicidade* são diferentes, e que a mesma atividade pode ser considerada *lúdica* ou *não-lúdica* a depender do estado de ânimo que desperta no indivíduo, isto é, se provoca algo positivo, estabelece-se, então, a ludicidade.

Segundo o autor, embora o termo *ludicidade* seja, do ponto de vista epistemológico, um conceito ainda em construção, no senso comum, ele é entendido de maneira abrangente, incluindo, por exemplo; brincadeiras, entretenimentos, jogos, viagens e atividades de lazer.

Essas atividades seriam, então, de modo geral, consideradas lúdicas. Contudo, a depender dos sentimentos evocados por determinada atividade, ela pode vir a ser considerada *não-lúdica* por alguém. Os fatores que influenciam na percepção do indivíduo quanto ao que vem a ser *lúdico* ou *não-lúdico* são de ordem biográfica. O autor argumenta que a ludicidade é algo interno daquele que passa pela prática das atividades lúdicas; já essas, por sua vez, são entendidas como algo externo ao indivíduo.

Em síntese, a *ludicidade*, propriamente dita, configura-se como um estado interno de quem vivencia a experiência das atividades lúdicas, uma vez que as atividades, por si, pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva. Frente a essa compreensão, ludicidade e atividades lúdicas são fenômenos epistemologicamente diversos e, dessa forma, necessitam ser compreendidos. Ludicidade, compreendida como uma experiência interna do sujeito que, ao praticar a atividade, vivencia essa experiência, e atividades lúdicas compreendidas como fenômenos externos ao sujeito, por isso observáveis e possíveis de serem descritas. (LUCKESI, 2022, p. 21).

Desse modo, o produto pedagógico (o jogo) foi pensado de maneira que contemplasse, além de sua função educacional (o ensino das classes de palavras), uma relação com os alunos que gerasse, de fato, a ludicidade. Pois, partindo da análise exposta por Luckesi (2022), caso os alunos não se sentissem representados pelo jogo ou se sentissem desconfortáveis devido a eventuais dificuldades em reconhecer as classes de palavras, poderia ocorrer o oposto de nossa proposta: um sentimento de *não-lúdico* e, conseqüentemente, de frustração em relação ao produto.

Assim, surgiu o seguinte questionamento: como o lúdico pode contribuir com o ensino e o aprendizado das classes de palavras em turma de 8º e 9º anos de maneira que os alunos se sintam felizes, representados, afetados afetivamente e, conseqüentemente, motivados em sua autoestima?

A resposta surgiu a partir de falas dos próprios alunos durante as aulas. Eles queriam ver suas formas de se expressar representadas na lousa, expostas no *datashow*, discutidas durante a aula de português e, principalmente, reconhecidas pelos seus professores, não mais coagidas e discriminadas sob a égide do purismo linguístico apregoado pela Gramática Normativa. Ide (2011), ao discorrer sobre o fracasso escolar no Brasil, aponta como possíveis causas o não reconhecimento, por parte da escola e dos professores, dos conhecimentos de mundo dos alunos, convertendo, assim, a educação em uma experiência negativa.

Dessa forma, a educação, ao invés de se converter numa experiência bem-sucedida, alicerçando a vida das crianças de forma positiva, acaba se tornando uma experiência sem êxito e se constituindo em uma série de aprendizagens inúteis e aborrecidas, **atingem diretamente a autoestima**, o autoconceito, aumentando a ansiedade e a falta de motivação para participar das tarefas de aprendizagem. (IDE, 2011, p. 104, *grifo nosso*)

Destacamos, portanto, o papel dos professores e professoras na construção de uma educação como um processo positivo e bem-sucedido na vida dos alunos, contribuindo com seu aprendizado, bem-estar e autoestima. Para que isso ocorra, é necessário que esses profissionais estejam bem consigo mesmo e com sua profissão. É preciso, pois, que o trabalho também seja lúdico, no sentido de ser prazeroso àqueles que desenvolvem a atividade docente. Do contrário, se o trabalho representa uma fonte constante de frustração para o profissional, em algum momento esse sentimento será percebido pelos alunos, o que certamente compromete o bom desenvolvimento da aula.

Luckesi (2022) observa que o trabalho, sob a ótica marxista, está a serviço do capital, caracterizando-se como trabalho economicamente produtivo, devendo, primordialmente, garantir lucro e, conseqüentemente, produzir alienação. Nesse modelo de sociedade no qual vivemos, absorvemos a crença de que o trabalho é pesaroso, tendo, portanto, quase sempre uma conotação negativa.

Apesar disso, o autor argumenta que o trabalho “pode ser lúdico, desde que criativo e prazeroso” (LUCKESI, 2022, p. 90), isto é, contanto que esteja voltado para o ser humano, e não para o capital. É importante, assim, que nós (professores/professoras) cultivemos certos cuidados com vistas a atuarmos em favor de experiências lúdicas com (e para) nossos alunos:

Tendo presente que ludicidade é um estado interno, importa ao educador como profissional que atua na formação de outros seres humanos, em primeiro lugar, cuidar de si mesmo, a fim de que possa cuidar de cada um de seus estudantes. E, ainda, sem sobra de dúvidas, ao lado do domínio dos conteúdos cognitivos e das habilidades relativas aos atos de ensinar e aprender, importa cuidar dos aspectos afetivos presentes e necessários nesse âmbito de atividade humana. (LUCKESI, 2022, p. 93 - 94)

Desse modo, o ideal é que o professor, responsável pela tônica da sala de aula, exerça um papel de liderança positiva (rever o conceito de Disciplina Positiva, no capítulo 2), e, para tal, precisa estar bem consigo mesmo, uma vez que as relações interpessoais se dão em um espaço marcado pelos estados emocionais de cada um de nós. Atuando assim, o docente constrói um espaço seguro, acolhedor, confortável e, por isso, lúdico (Luckesi, 2022). Além disso:

Não há como, na prática educativa, atuarmos de modo satisfatório sem estarmos atentos às nossas próprias reações emocionais e às reações emocionais de nossos estudantes, à medida que, de maneira psicologicamente adulta, necessitamos administrar as situações emergentes no seio da relação pedagógica. Então, como profissionais no âmbito da educação regular, necessitamos estar permanentemente atentos a nós mesmos, desde que respondamos pela liderança na sala de aula, cujo tom do ambiente decorrerá de nossos respectivos modos de ser e de agir. Se formos competentes, nossas salas de aula também o serão; se formos amistosos, nossas salas de aula também o serão; se formos agressivos também as salas sob nossas lideranças se apresentarão de maneira semelhante; se formos lúdicos, nossas salas também o serão. (LUCKESI, 2022, p. 97)

Acrescentamos ao estado de bem-estar necessário ao bom desempenho da atividade docente a noção de que os professores devem estar, também, dispostos a trabalhar com métodos diferentes dos modelos tradicionais de ensino. Como exemplo, citamos o debate sobre letras de músicas atuais, em especial as que versam sobre a condição social dos sujeitos, como as do rapper Matuê, mas também letras que remontam a momentos felizes da vida cotidiana, já que, afinal, ninguém consegue ser sério o tempo todo, sendo o sério contrário do lúdico. Além disso, pode-se trabalhar com novas mídias como os *podcasts*, versões atuais do gênero entrevista, e, claro, jogos educativos. Acreditamos que, assim, o trabalho docente contribui para um ambiente mais solidário e profícuo para alunos e profissionais do magistério.

Voltamos, então, à pergunta: como estudar um conteúdo importante como as classes de palavras de maneira que seja, ao mesmo tempo, lúdica, atraente e eficaz para os alunos? Irrompeu, assim, a ideia de usar a forma “*É sal, pivete!*” para nomear nosso jogo.

Amplamente utilizada pelos alunos em diversas situações reais de uso da língua, essa expressão tem um caráter multifacetado, podendo ser “traduzida” de diferentes maneiras. Ela pode ser utilizada em diversas situações, por exemplo: para confirmar presença em um evento; indicar que determinada situação ocorreu (ou ocorrerá) de maneira satisfatória; confirmar que o receptor entendeu a mensagem do locutor, dentre outras inúmeras possibilidades. No item “atividades complementares”, sugerimos uma entrevista com o já citado cantor fortalezense Matuê, na qual ele explica o uso da expressão usada pela juventude de Fortaleza.

Em suma, a expressão “*É sal, pivete!*” simboliza mais do que uma gíria da juventude periférica de Fortaleza, ela estampa um desejo por autoafirmação e representatividade de meninos e meninas cujas vidas são diretamente afetadas por um contexto social muitas vezes perverso por ser permeado por diferentes tipos de violência, da policial à sexual, influenciando em seu desenvolvimento estudantil e humanitário.

Nas palavras de Matuê, em alusão à desigualdade social que caracteriza a cidade, “*Fortal City é uma mistura, morando na praia e mesmo assim a vida é dura*”⁵. Essa é a realidade de muitos dos nossos alunos, a vida dura, lavada nas águas da Praia do Titanzinho, morada da maioria deles, apenas para situar um pouco a nossa realidade, lugar de luta e resistência, diuturnamente negligenciado pelo poder público.

Nesse cenário, a língua também é uma forma de lutar e resistir e as práticas discursivas simbolizam os anseios e desejos de ser notado, de ser reconhecido e de ser, acima de tudo, respeitado.

⁵ Trecho da música “É sal”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Z3-3qbxIN4>. Acesso em: 10/01/2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de globalização, o advento da internet, a vida acelerada e as cobranças da sociedade pós-moderna são fatores que precisam ser ponderados quando o que está em discussão é a educação. Isso porque os documentos oficiais emitidos pelos Conselhos – Nacional e Estaduais – de Educação nos comprovam um déficit no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes, muitas vezes decorrente da falta de interesse pelos estudos, implicando, conseqüentemente, na evasão escolar e na baixa escolaridade.

Partindo dessa premissa, este trabalho teve como objetivo geral investigar como a Sociolinguística, as questões afetivas/emocionais e o ensino lúdico se interrelacionam no processo de ensino-aprendizagem de classes de palavras nos anos finais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, buscamos compreender como o ensino de português pode ser mais democrático e humanizado, tendo em vista que os saberes adquiridos pelos alunos em suas comunidades de fala e suas histórias de vida são respeitados.

Com esse propósito, procuramos produzir um material lúdico, afetivo e fomentador da autoestima dos alunos e alunas, possibilitando aprender brincando, o que não significa “brincar de aprender”. Ademais, buscamos promover o debate e a reflexão sobre o papel que cada um tem na sociedade, principalmente em um contexto social tão delicado como o de nossa comunidade escolar.

Outro aspecto que precisa ser mencionado é o fato deste trabalho ter como um dos objetivos específicos o uso de jogos educativos, utilizados a fim de contribuir para o aprendizado de Língua Portuguesa, bem como com a formação de indivíduos críticos e formadores de opinião.

Com esse intuito, salientamos, em primeiro lugar, o papel da Sociolinguística para a elaboração deste projeto. Sua importância no ensino de Língua Portuguesa consiste em perceber as múltiplas realidades linguísticas existentes em diferentes esferas sociais. Como consequência, é possível contemplar os conteúdos associados à língua em uso - ou aos usos da língua -, o que confere legitimidade aos falares dos sujeitos envolvidos, gerando empatia e afeição pelo conteúdo, em contraste com o ensino normativo, norteador da maioria das aulas de português, conforme abordamos no capítulo 2, mais especificamente na seção 2.12, sobre a hegemonia das gramáticas normativas.

Para além da questão do ensino das classes de palavras em si, a abordagem sociolinguística funcionou como um “gatilho” que estimulou emoções e empatia durante as

aulas de português dedicadas à elaboração do jogo, por meio do uso das variedades linguísticas utilizadas pelos alunos, reflexo das diferenças socioculturais e circunstâncias no decorrer dos seus atos de fala.

Quanto aos aspectos afetivos citados no parágrafo anterior, julgamos importante salientar, ainda, que, embora o papel fundamental da escola seja a criação e a difusão de conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo da história, as relações interpessoais são fundamentais nesse processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a vida escolar promove a troca de experiência entre os indivíduos.

Essa troca de experiências, caso realizada através de uma relação de afetividade entre professores e alunos, e entre os alunos e os demais membros da comunidade escolar, ajuda desde o processo de adaptação das crianças menores ao ambiente escolar até o aprendizado dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores, principalmente no caso de alunos que vivem em comunidades carentes, marcadas pela desigualdade e violência, sendo esse o caso da maioria dos nossos alunos.

Assim, somos levados a inferir que é de extrema importância investir na questão da afetividade, pois é necessário que esses alunos, ao chegarem à sala de aula, encontrem um ambiente acolhedor, que os estimule e contribua com sua confiança e autoestima. Caso ocorra o contrário, entendemos que um ambiente rígido e controlador pode se assemelhar à vida dura que já encontram fora da escola, dificultando sua adaptação e aprendizado.

Nesse sentido, o nosso fazer docente mudou desde o início deste mestrado, uma vez que, a partir de nossas investigações sobre a importância da afetividade e da ludicidade, buscamos nos adequar às realidades, linguística e social, dos alunos; tentamos humanizar e tornar nossa aula lúdica, o que nem sempre é fácil, mas acreditamos que é preciso tentar. Ademais, convém pontuar que este trabalho está em conformidade com a BNCC, uma vez que o documento orienta a questão do brincar como sendo fundamental, tanto para o aprendizado, quanto para o desenvolvimento da criança, ampliando e diversificando o acesso a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017).

Destacamos, ainda, o papel de uma metodologia de ensino baseada no lúdico, por meio de jogos educativos, como necessária a um ensino de Língua Portuguesa preocupado com o satisfatório desenvolvimento linguístico e social dos alunos. O ensino lúdico pode contribuir para mitigar as dificuldades que os alunos têm em entender a aula de português, uma vez que a metodologia parte do princípio da afetividade e colaboração entre os

indivíduos, demandando solidariedade e respeito às regras do jogo e aos demais participantes. O outro é tão importante quanto o “eu”, pois sem ele, não posso jogar.

Todavia, nos acompanha a sensação de que esse trabalho não terminou, embora os objetivos – geral e específicos – tenham sido atendidos, uma vez que pudemos constatar a interrelação entre o ensino de Língua Portuguesa, a afetividade e o lúdico. Convém frisar, ainda, que o produto pedagógico se encontra disponível e à espera de docentes dispostos a usá-lo em suas aulas, e, mais do que isso, estudá-lo, compreendê-lo e melhorá-lo (o jogo pode ser adaptado ao ensino das demais classes de palavras, além de outros conteúdos). Esperamos ajudar profissionais engajados e comprometidos com uma verdadeira vontade de contribuir para uma sociedade mais justa através da educação, especialmente por intermédio do ensino de nossa querida língua materna, muitas vezes ensinada de maneira coercitiva e excludente.

Quanto aos desafios para o desenvolvimento desse projeto, enfatizamos que eles foram múltiplos e contínuos, a começar pela situação pandêmica, ocasionada pelo vírus da COVID-19, que nos manteve por um longo período afastados da escola e dos alunos. Essa situação teve impactos terríveis na Educação Básica: desde um quadro elevado de evasão escolar a dificuldades de acesso à internet, o que comprometeu o ensino de vários estudantes da rede pública municipal.

Como consequência, inúmeros alunos passaram quase dois anos na modalidade remota (à distância). Ao retornarem, apresentaram uma grande dificuldade em acompanhar os conteúdos, o que foi decisivo para nossa escolha pelo ensino das classes de palavras, como foco no estudo dos adjetivos, advérbios, substantivos e verbos, por entendermos a importância desses conteúdos para o adequado desenvolvimento linguístico de nosso alunado.

Além do mais, a produção do jogo em si se revelou uma tarefa árdua e complexa, mas, ao mesmo tempo, desafiadora e estimulante. Produzir um material didático o qual esteja em consonância com a proposta deste programa de mestrado não foi um trabalho fácil e demandou incontáveis recomeços. Entretanto, acreditamos que o resultado final compensou os entraves, pois julgamos que esse produto pedagógico pode contribuir de maneira significativa para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que se constitui em um material adaptado de um jogo bastante conhecido e apreciado, implicando em respostas positivas por parte dos alunos, como já mencionado em outros momentos ao longo desta dissertação.

Esperamos, por fim, que o produto pedagógico deste projeto se transforme em uma ferramenta que possibilite aos professores e alunos do Ensino Fundamental II uma experiência prazerosa, efetiva e afetiva em sua caminhada pelo universo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa - em específico: das classes de palavras -, que seja

utilizado de maneira proveitosa, solidária e eficaz. Acima de tudo, esperamos que ele contribua com uma Educação Pública, da qual somos egressos, de qualidade, inclusiva e capaz de cumprir a função social de mitigar as desigualdades sociais em um país tão excludente como o nosso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. Mestrado em língua portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2007.
- ANDRADE, Juliana Alves. **Autoestima e aprendizagem escolar: uma visão psicopedagógica**. In: EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba, Paraná. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação. Paraná: PUCPR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23322_12193.pdf. Acesso em: 05/05/2022.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES. **Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006b.
- BALDISSERA, Deolino Pedro. **Navegando em reflexões sobre a vida**. 1. Ed. São Paulo: Brasil, 2010.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista, [S. l.]**, v. 8, n. 2, p. 79–94, 2021. Disponível em: <http://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? : sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Language and Mind**. Cambridge. New York, 2006.

COSTA, Fabrício Veiga. **Homeschooling no Brasil**: Constitucionalidade e Legalidade do Projeto de Lei 3179/12. *In*: Revista de Pesquisa e Ação Jurídica. Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 86 - 112. Jul/Dez. 2015.

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. “Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.” *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e aplicada* v. 10, n. 2, 1994.

DIAS, Marina Célia Moraes. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar**. In: KISHIMOTO (Org.); Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. – 14. ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

ELIAS, Vanda Maria, KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2018.

ELIAS, Vanda Maria, KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 71. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

IDE, Saldá Marta. **O jogo e o fracasso escolar**. In: KISHIMOTO (Org.); Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. – 14. ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

INAF. **Instituto Paulo Montenegro** <<https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>> acessado em: 10/03/2022.

KISHIMOTO, M. Tizuko (Org); **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. – 14 ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa** : compreensões conceituais e proposições / Cipriano Carlos Luckesi. – São Paulo : Cortez, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade In: Dionísio, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. – 5.ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Ana Célia Clementino. **Jogos para o ensino de língua portuguesa** [livro eletrônico] : em foco o estudo do verbo / Ana Célia Clementino Moura, Mônica de Souza Serafim, Rose Maria Leite de Oliveira. – 1. ed. – Juazeiro do Norte, CE : Editora Perin, 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática**. In: KISHIMOTO (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. – 14. ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva**. São Paulo: Manole, 2016.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

Por uma linguística aplicada Indisciplinar / Branca Fabrício...[et al.]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes. - São Paulo: Parábola Editorial, 2006. -{Lingua[gem]; 19)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da linguística aplicada**. In: Moita Lopes. Por uma linguística Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Caderno Pedagógico



**"É SAL, PIVETE!" - UNO DAS
CLASSES DE PALAVRAS**

APRESENTAÇÃO

Prezados professor e professora, apresentamos, a seguir, o caderno pedagógico fruto dessa dissertação de mestrado, a saber: um baralho de cartas baseado no jogo UNO, cujo objetivo é contribuir com o ensino das classes de palavras de maneira lúdica, com foco no estudo do substantivo, do adjetivo, do verbo e do advérbio.

Acreditamos que por meio da manipulação do objeto de estudo os alunos tendem a demonstrar um maior interesse pelo conteúdo, de maneira similar à curiosidade que leva uma criança a montar de desmontar um brinquedo.

O mesmo apetite que move a criança, que maravilhada com o manuseio do brinquedo tenta compreendê-lo, também impulsiona o processo de aprendizagem dos alunos quando apresentados a um modelo de ensino que desperta sua curiosidade.

Incentivar o processo de ensino e aprendizagem dessa maneira significa reconhecer o protagonismo da atividade lúdica no mesmo patamar da cognitiva, numa busca contínua pelo desenvolvimento humano, por intermédio da convergência entre o prazer e o aprender.

Tomando por base a máxima segundo a qual “aprender brincando não é brincar de aprender”, as estratégias pedagógicas adotadas nesse caderno visam a diminuir o demasiado espaço destinado às regras normativo-prescritivas que, na maioria das vezes, ocupam a aula de Língua Portuguesa.

Salientamos, entretanto, que o intuito é *reduzir* o caráter normatizante das aulas, não excluí-lo. Por vezes, ao longo desse trabalho, pontuamos o não interesse em abandonar a gramática normativa, não se trata de uma batalha, trata-se, do contrário, de se encontrar uma ferramenta pedagógica de apoio aos alunos, de maneira a tornar a aula mais atrativa e consequentemente facilitar o aprendizado, fomentando o desenvolvimento social do alunado.

Por fim, esperamos que esse caderno possa ser útil na busca por um ensino de português mais humanizado, que leve em consideração os diferentes saberes dos alunos e alunas da escola pública, e aproveitamos a oportunidade para convidar nossos colegas professores e professoras de Língua Portuguesa para conhecerem o jogo, estudá-lo e melhorá-lo, inclusive adaptando-o a diferentes conteúdos e demais etapas da educação básica se assim desejarem. Desejamos a todos bons estudos. É sal, pivete!

PARTE II

APÊNDICE A: CADERNO PEDAGÓGICO

JOGO: “É SAL, PIVETE!” – UNO DAS CLASSES DE PALAVRAS.

Objetivo: reconhecer quatro classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) por meio de uma adaptação do jogo de cartas UNO, com enfoque em expressões amplamente utilizadas por nossos alunos em situações orais de uso da língua.

Número de participantes: de 3 a 7 jogadores por partida.

Regras do jogo: Cada jogador inicia o jogo com sete (7) cartas, o jogador deve se desfazer de suas cartas a cada rodada, quem primeiro ficar sem nenhuma carta nas mãos, vence. No jogo original, devem-se combinar cartas da mesma cor (vermelho, amarelo, verde ou azul) ou mesmo número (as cartas são numeradas de 0 a 9), além das cartas de ação, como se vê na imagem abaixo. No “*É sal, pivete!*”, o jogador-aluno deve combinar as cartas que pertencem à mesma classe gramatical, ou expressões de mesmo valor, independente da cor da carta.



Imagem 01: baralho de cartas UNO. Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/561683384782390448/> acesso em 27/08/2022

APRESENTAÇÃO

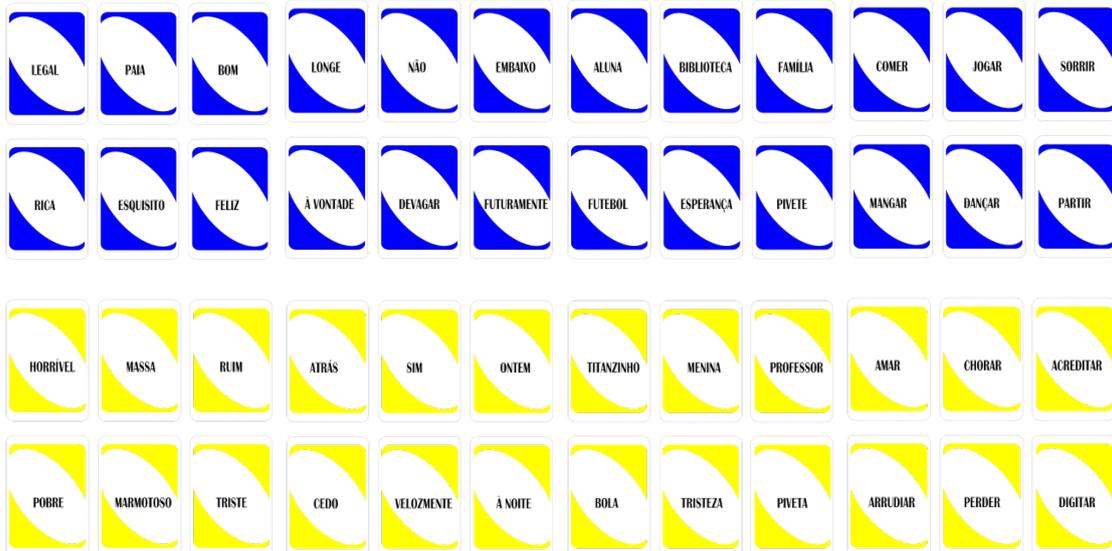
É SAL, PIVETE!			
CARTA	QUANTIDADE	FUNÇÃO	SÍMBOLO
ADJETIVO	24	-	-
SUBSTANTIVO	24	-	-
VERBO	24	-	-
ADVÉRBIO	24	-	-
PEGA O BECO!	08	BLOQUEAR A JOGADA DO PRÓXIMO JOGADOR.	
BÉ ISSO, MÁ!	08	INVERTER O SENTIDO DO JOGO.	
MÓ PAIA Ó!	08	OBRIGAR O PRÓXIMO JOGADOR A “COMPRAR” DUAS (2) CARTAS DO BARALHO.	
MÓ LIMPEZA!	08	TROCAR O JOGO COM QUALQUER PARTICIPANTE.	
		TROCAR A CLASSE DE	

CORINGA	08	PALAVRA.	
É SAL, PIVETE!	04	PERMITE AO JOGADOR SE LIVRAR DE QUASE TODAS AS CARTAS, DEVENDO PERMANECER COM UMA ÚNICA CARTA DE SUA ESCOLHA.	
TOTAL	140 CARTAS		

Quadro 07: descrição, quantidade, função e símbolo das cartas do jogo *É sal, pivete!*

Fonte: elaborado pelo autor.

BARALHO COMPLETO – APENAS PARA VISUALIZAÇÃO



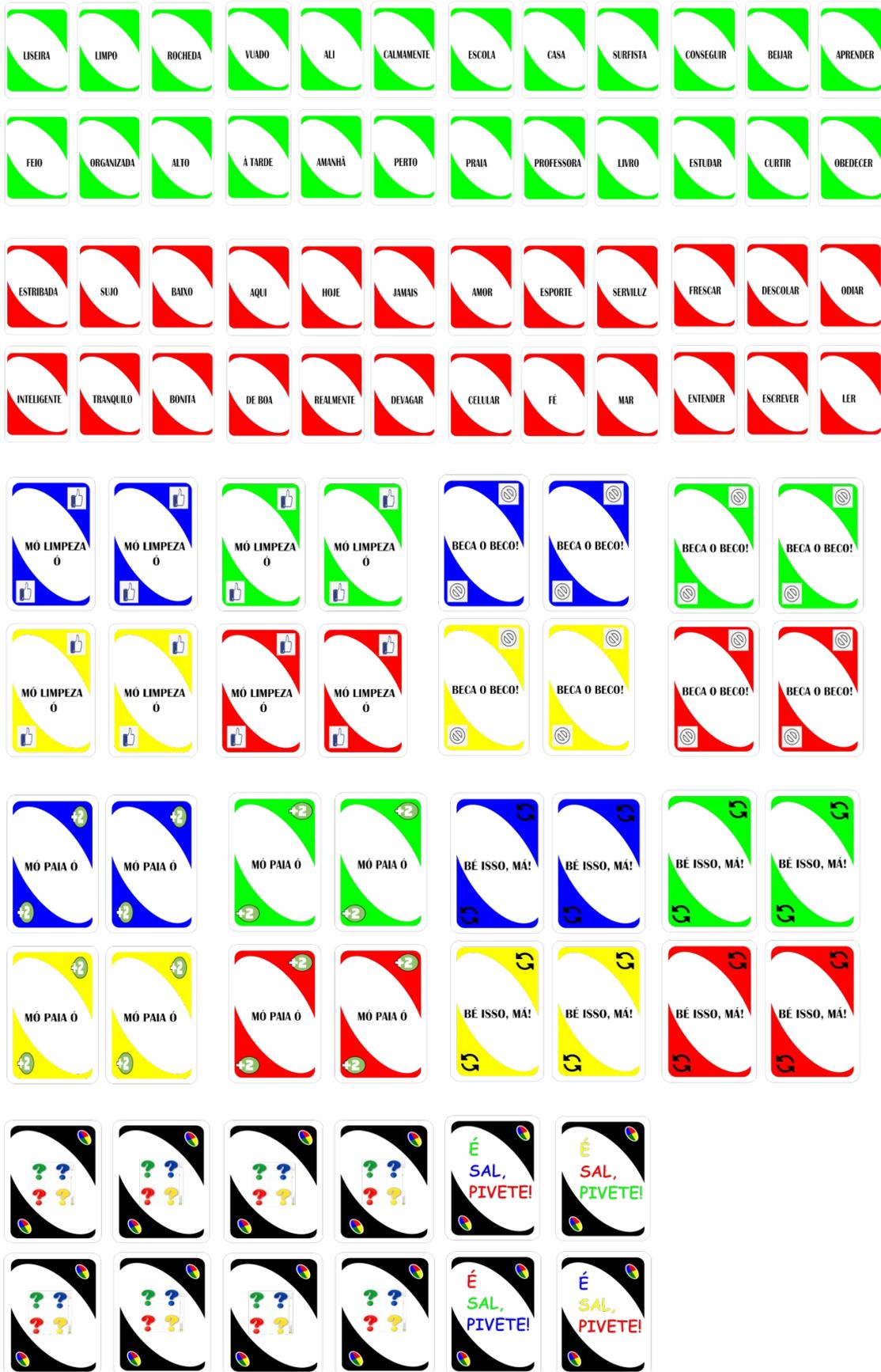


Figura 2: baralho de cartas do “É sal, pivete!”. Fonte: elaborado pelo autor.

COMO JOGAR?

Exemplo de jogada 1, combinação de adjetivos.

As duas cartas mostradas na imagem abaixo representam uma possibilidade de *match*⁶, termo inglês que significa *combinação*, já que a expressão *rocheda* é utilizada como um sinônimo dos adjetivos *bonita*, *interessante*, bom... Então se um jogador colocar a carta *rocheda* sobre a mesa, o jogador da sequência (caso a tenha) pode jogar a carta *bonita* sobre ela, nesse caso, haveria um *match* de adjetivos.

MATCH DE ADJETIVOS:

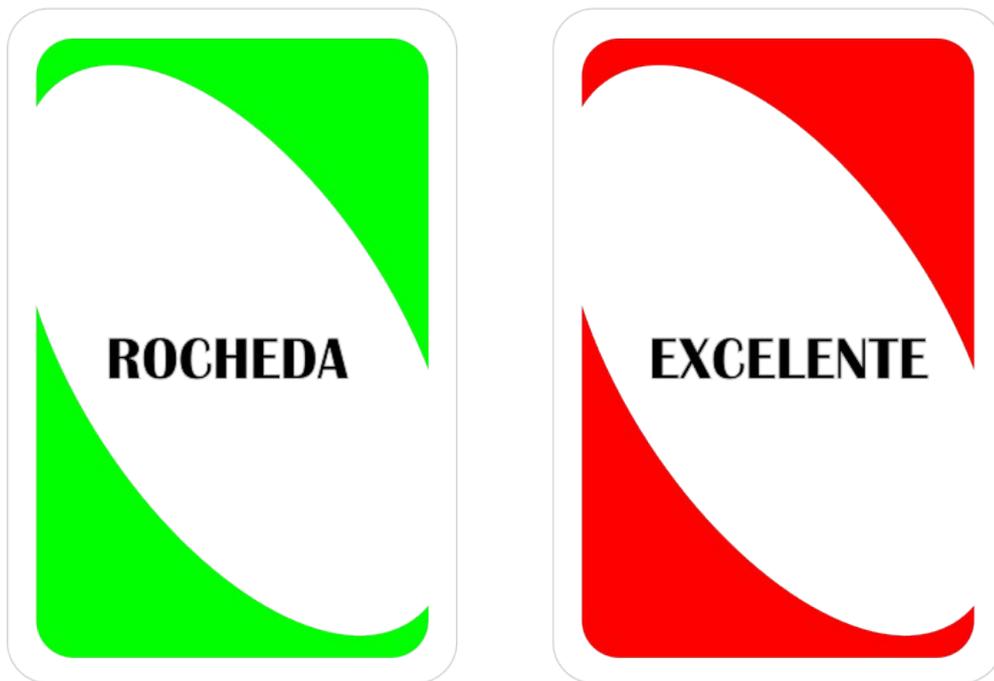


Figura 3: exemplo de jogada: combinação de adjetivos. Fonte: elaborado pelo autor.

Durante a aula sobre adjetivos, o professor deve incentivar os alunos a falarem sobre as palavras que eles usam no dia a dia para qualificar as coisas do mundo, para só então explicar que o grupo de palavras usadas para gerar essa qualificação se chama adjetivos. É o caso da expressão *rocheda*, amplamente usada pelos estudantes como um adjetivo de caráter positivo: bom, ótimo, maravilhoso e excelente são algumas das relações possíveis. A seguir, apresentamos um quadro com as possibilidades de uso do adjetivo *rocheda/o*, considerado

⁶ Do verbo *match*, que significa *combinar*, *unir*.

Fonte: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/match> acesso em 14/10/2022.

uma variante não padrão da língua portuguesa (VNP) e alguns sinônimos considerados como uma variante padrão (VP). O professor pode colocar no quadro e fazer um comparativo, explicando que o uso da forma *rocheda* é legítimo, mas que em determinadas situações em que há um maior controle sobre a língua, por exemplo, em redações escolares ou no ENEM, eles devem optar pelas formas consideradas padrão. Assim, ocorrerá uma ampliação do léxico dos alunos e uma efetivação do seu aprendizado formal, garantindo uma educação democrática.

Carla é uma professora rocheda . ⁷	VNP
Carla é uma professora excelente .	VP
O jogo da seleção ontem foi rochedo .	VNP
O jogo da seleção ontem foi ótimo .	VP

Quadro 08: usos da VNP *rocheda/o* e das VP *excelente* e *ótimo*. Fonte: elaborado pelo autor.

⁷ Exemplos retirados de situações reais de uso da língua em sala de aula a partir de conversas informais com os alunos.

Exemplo de jogada 2, combinação de advérbios:

MATCH DE ADVÉRBIOS:



Figura 4: exemplo de jogada, combinação de advérbios. Fonte: elaborado pelo autor.

Na aula sobre advérbios, o professor deve perguntar aos alunos sobre quais palavras eles usariam para “acompanhar” determinados verbos, por exemplo: pedalar, merendar, surfar, situações que fazem parte do seu dia a dia. Tais como:

Gosto de pedalar *vuado*⁸.

O Wesley sempre merenda *vuado* pra ir logo jogar bola.

Prefiro surfar *de tardezinha* por causa do sol.

A partir dos exemplos, o professor deve então explicar que esse grupo de palavras de acompanha os verbos se chama advérbios. A forma *vuado* (ou *de vuado*) é usada como um sinônimo de *velozmente*, rapidamente. Assim como o fez com *rocheda*, o professor deve argumentar que o uso da forma *vuado* é autêntico, mas que em certas situações eles podem usar o advérbio *velozmente*, por exemplo, cujo sentido é o mesmo e é considerado uma variante padrão da nossa língua. Assim, enfatizamos a legitimidade da forma *vuado*, ampliando suas possibilidades de uso. O professor pode colocar no quadro:

⁸ O advérbio *vuado* e a locução adverbial *de tardezinha* foram escolhidos pelos alunos no momento da aula.

Vinícius passou <i>vuado</i> por aqui na bicicleta.	VNP
Vinícius passou <i>velozmente</i> por aqui na bicicleta.	VP
Terminei a prova de ciências <i>vuado</i> .	VNP
Terminei a prova de ciências rapidamente.	VP

Quadro 09: usos da VNP *vuado* e das VP *velozmente*. Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo de jogada 3, combinação de substantivos:

MATCH DE SUBSTANTIVOS:

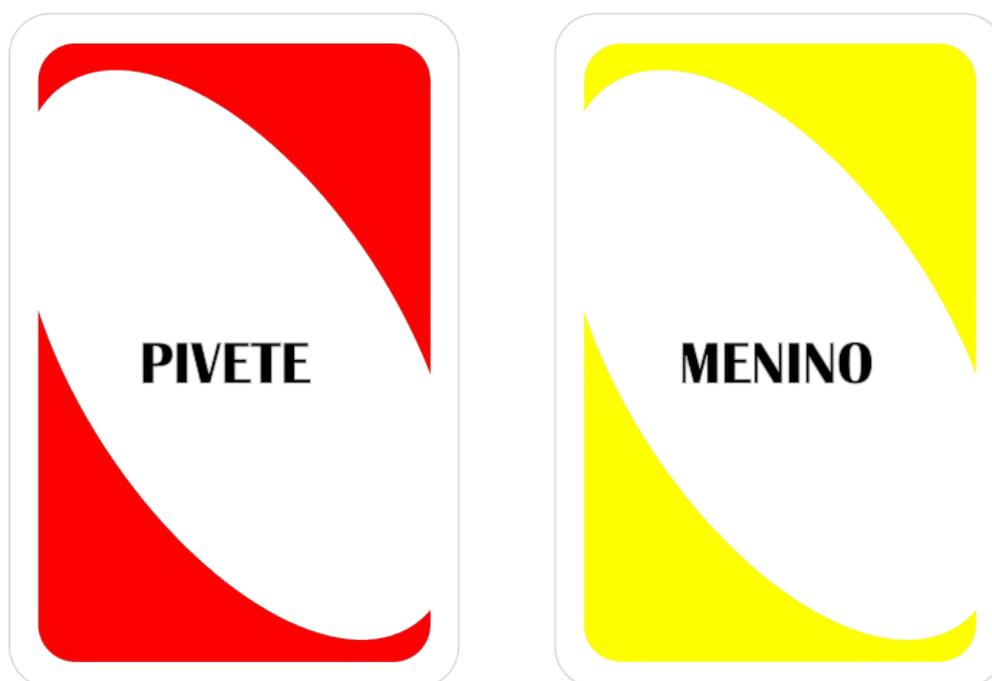


Figura 5: exemplo de jogada, combinação de substantivos. Fonte: elaborado pelo autor.

As palavras *pivete* e *piveta* são usadas frequentemente pelos alunos como sinônimos dos substantivos *menino* e *menina*. Com o objetivo de ampliar as possibilidades de uso da língua, o professor deve salientar junto aos alunos quanto à questão da autenticidade dessas variantes, valorizando seu uso, inclusive em sala. Porém. Deve orientá-los quanto a sua utilização em situações de maior rigidez linguística, observando que não há problema em usar *menino* ou *menina*, de valor equivalente. O professor pode colocar no quadro:

Ana Beatriz é uma <i>piveta</i> muito inteligente.	VNP
--	------------

Ana Beatriz é uma <i>menina</i> muito inteligente.	VP
Sávio é um <i>pivete rochedo</i> no futebol.	VNP
Sávio é um <i>menino excelente</i> no futebol.	VP

Quadro 10: usos da VPN *pivete* e da VP *menino*. Fonte: elaborado pelo autor.

Exemplo de jogada 4, combinação de verbos:

MATCH DE VERBOS:

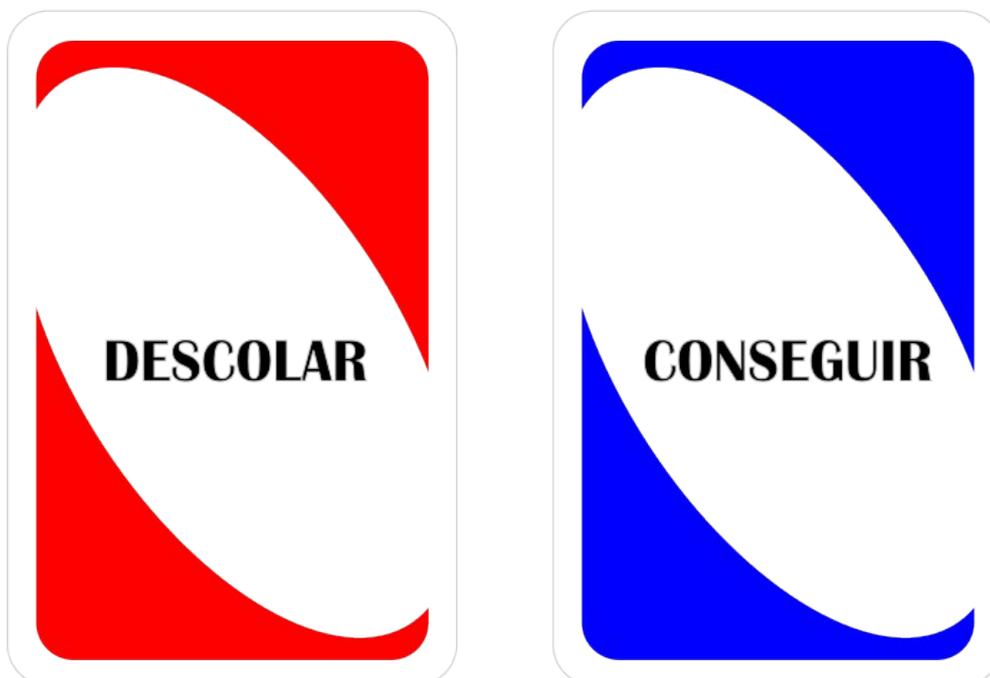


Figura 6: exemplo de jogada, combinação de verbos. Fonte: elaborado pelo autor.

Comumente, os alunos usam o verbo *descolar* como sinônimo de conseguir alguma coisa. Mais uma vez, agora na aula sobre verbos, é importante que o professor saliente que esse uso tem seu valor, mas que, como parte do processo de aprendizado, é necessário que os alunos conheçam as outras possibilidades de uso, com o intuito de se desenvolverem linguisticamente e socialmente.

Marcos <i>descolou</i> uma prancha nova.	VNP
Marcos <i>conseguiu</i> uma prancha nova.	VP
Thaís <i>descolou</i> um emprego <i>rochedo</i> .	VNP

Thaís <i>conseguiu</i> um emprego <i>excelente</i> .	VP

Quadro 11: usos da VPN *descolou* e da VP *conseguiu*. Fonte: elaborado pelo autor.

Atenção! Uma observação sobre as cores e as cartas de ação

Antes de explicar as funções de cada carta de ação, é importante salientar que, diferente do UNO, as cores não são determinantes para a efetuação das jogadas, cujo foco é o reconhecimento dos vocábulos como pertencentes à mesma classe de palavras, entretanto, ao se jogar uma carta de ação de determinada cor, o jogo deve continuar a partir da cor da carta que está sobre a mesa. Por exemplo, caso a carta sobre a mesa seja a “Pega o beco” vermelha (como e vê abaixo) deve-se continuar o jogo a partir de qualquer classe de palavra nessa cor⁹.

⁹ Pontuamos que esse entrave foi solucionado pelos próprios alunos, quando da elaboração do jogo.

EXPLICANDO AS CARTAS DE AÇÃO

Carta: "*Pega o Beco!*"

Tem a mesma função da carta *bloqueio* do jogo original; impede que o jogador da sequência possa efetuar sua jogada, passando a vez para o próximo jogador.

A expressão “pegar o pego” significa “ir embora” (GADELHA, 1999). Entretanto, alunos também a usam para indicar que alguém foi prejudicado, por exemplo, perdendo sua vez de jogar. Exemplos:

Vou <i>pegar o beco</i> desse lugar.	VNP
Vou <i>embora</i> desse lugar.	VP
<i>Pegue o beco, pivete!</i>	VNP
Vá embora, garoto!	VP

Quadro 12: exemplo de uso da VNP “*pega o beco*”. Fonte: elaborado pelo autor.



Figura 7: carta *Pega o beco*. Fonte: elaborado pelo autor

Carta: “Bé isso, má!”

Essa carta determina que o jogo mude o sentido atual (horário para anti-horário ou vice-versa) que está sendo jogado. Observação: o jogo deve sempre começar no sentido horário.

A expressão “Bé isso¹⁰, má¹¹?” indica uma frustração, um questionamento. Seria equivalente a “não acredito nisso!” ou “sério?”. Espera-se essa reação do jogador que faria a próxima jogada, uma vez que não vai mais poder realizá-la, já que o sentido do jogo deve mudar.

Tem prova de português hoje? <i>Bé isso, má!</i>	VNP
Tem prova de português hoje? <i>Não acredito!</i>	VP

Quadro 13: exemplo de uso da VNP “*Bé isso, má*”. Fonte: elaborado pelo autor.



Figura 8: carta *Bé isso, má*. Fonte: elaborado pelo autor.

Carta “*Mó limpeza ó!*”

¹⁰ Forma abreviada da interjeição “Diabo é isso!”, muito usada pelo nordestino, em momentos de raiva ou surpresa. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/b%C3%A9%20isso/> acesso em 21/10/2022.

¹¹ Forma abreviada de “macho”, vocativo bastante utilizado em Fortaleza.

Essa carta permite ao seu possuidor trocar suas cartas com o jogo de qualquer um dos outros jogadores. No jogo original, essa é uma característica atribuída à carta “Trocar as Mãos”. A expressão “Mó limpeza” significa algo positivo, por exemplo: “ótimo!”, “maravilha!”. Assim, caso um jogador tenha muitas cartas e esteja com essa carta, ele ou ela pode requisitar a troca com o jogo de alguém que esteja mais perto de vencer a rodada, gerando um sentimento de felicidade no possuidor da carta e certamente de frustração em quem “perdeu” seu jogo.

Essa professora de artes é <i>mó limpeza!</i>	VNP
Essa professora de artes é <i>ótima.</i>	VP
A prova de matemática foi <i>mó limpeza!</i>	VNP
A prova de matemática foi <i>maravilha.</i>	VP

Quadro 14: exemplo de uso da VNP “*mó limpeza*”. Fonte: elaborado pelo autor.



Figura 9: carta *Mó limpeza ó*. Fonte: elaborado pelo autor.Carta: "*Mó páia ó!*" (+2)

Essa carta obriga o jogador a “comprar” mais 2 cartas do baralho, ficando mais difícil vencer o jogo, uma vez que o objetivo é ficar sem cartas. A expressão “*mó páia!*” indica algo de valor negativo, podendo representar uma frustração, seria algo como: “não acredito!”. Portanto, o jogador “penalizado” com essa carta provavelmente se sentirá frustrado com a situação. Exemplos de uso:

O jogo da seleção brasileira ontem foi <i>mó páia ó!</i>	VNP
O jogo da seleção brasileira ontem foi <i>horroroso</i> .	VP
Esse governo aí tá <i>mó páia ó!</i>	VNP
O atual governo faz uma gestão <i>horrível</i> .	VP

Quadro 15: exemplo de uso da VNP “*mó páia ó*”. Fonte: elaborado pelo autor.



Figura 10: carta *Mó paia ó*. Fonte: elaborado pelo autor.

Cartas “**coringa**”

São cartas coloridas que servem para indicar a mudança da cor que está sobre a mesa no jogo original. No nosso jogo elas têm a função de indicar a mudança da classe de palavra de acordo com o desejo do jogador. Ele ou ela pode determinar, por exemplo: “agora eu quero um substantivo”. Caso o jogador ou jogadora queira pode ser mais específico, por exemplo, dizendo: “agora eu quero um substantivo abstrato” ou “agora eu quero um advérbio de modo” ou ainda “agora eu quero um verbo da 1º conjugação”, aumentando o grau de dificuldade do jogo.

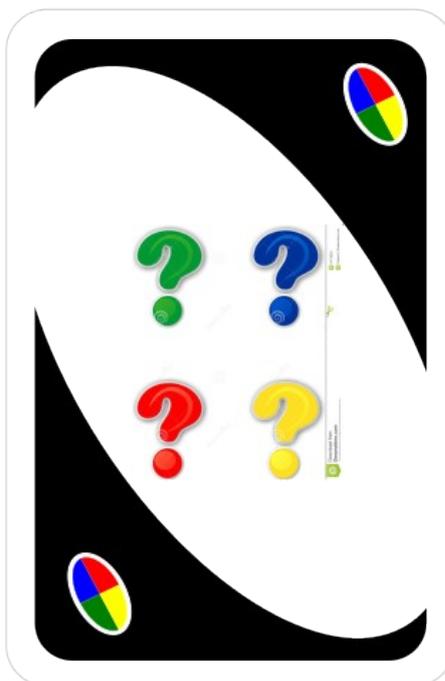


Figura 11: carta *coringa*. Fonte: elaborado pelo autor.

Carta: "*É sal, pivete!*"

São as cartas mais raras do jogo, apenas 4. Quem tirar essa carta poderá desfazer-se de quase todas as suas cartas, devendo permanecer com apenas uma, de sua escolha. Ao jogar a carta, o jogador deverá falar em voz alta: "*É sal, pivete!*", indicando que está a uma jogada de vencer a partida. No jogo original, os jogadores devem dizer "UNO!" quando estão nessa mesma situação: com uma única carta na mão. Ele ou ela deverá, então, indicar a classe gramatical que deve dar sequência ao jogo. Ela ou ele poderá, inclusive, blefar, prática comum no UNO, indicando uma classe de palavras diferente da que realmente possui. Por exemplo, o jogador diz: "quero um verbo", quando na verdade sua última carta é um substantivo. Os demais jogadores terão que adivinhar se a última carta realmente é um verbo, ou se o jogador está blefando.

A expressão que dá nome ao nosso jogo surgiu da observação cotidiana de nossos alunos e alunas em situações reais de uso da língua. É uma expressão multifacetada cujas possibilidades de "tradução" são diversas, mas sempre usada com sentido positivo. Alguns exemplos de uso:

A EXPRESSÃO: "*É SAL, PIVETE!*"

USO	CORRESPONDÊNCIA
Professor: Pessoal, vamos nos concentrar na aula, ok? Alunos: <i>É sal, tio!</i>	Professor: Pessoal, vamos nos concentrar na aula, ok? Alunos: <i>tudo bem professor, vai dar certo!</i>
- E a entrevista de emprego? Como foi? - <i>Foi sal, pivete!</i>	- E a entrevista de emprego? Como foi? - <i>Foi excelente!</i>

Quadro 16: exemplos de uso da expressão “É sal, pivete”. Fonte: elaborado pelo autor.



Figura 12: carta “É sal, pivete!” Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS AZUIS (ADJETIVOS)



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 13: adjetivos azuis. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS AZUIS (ADVÉRBIOS)



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

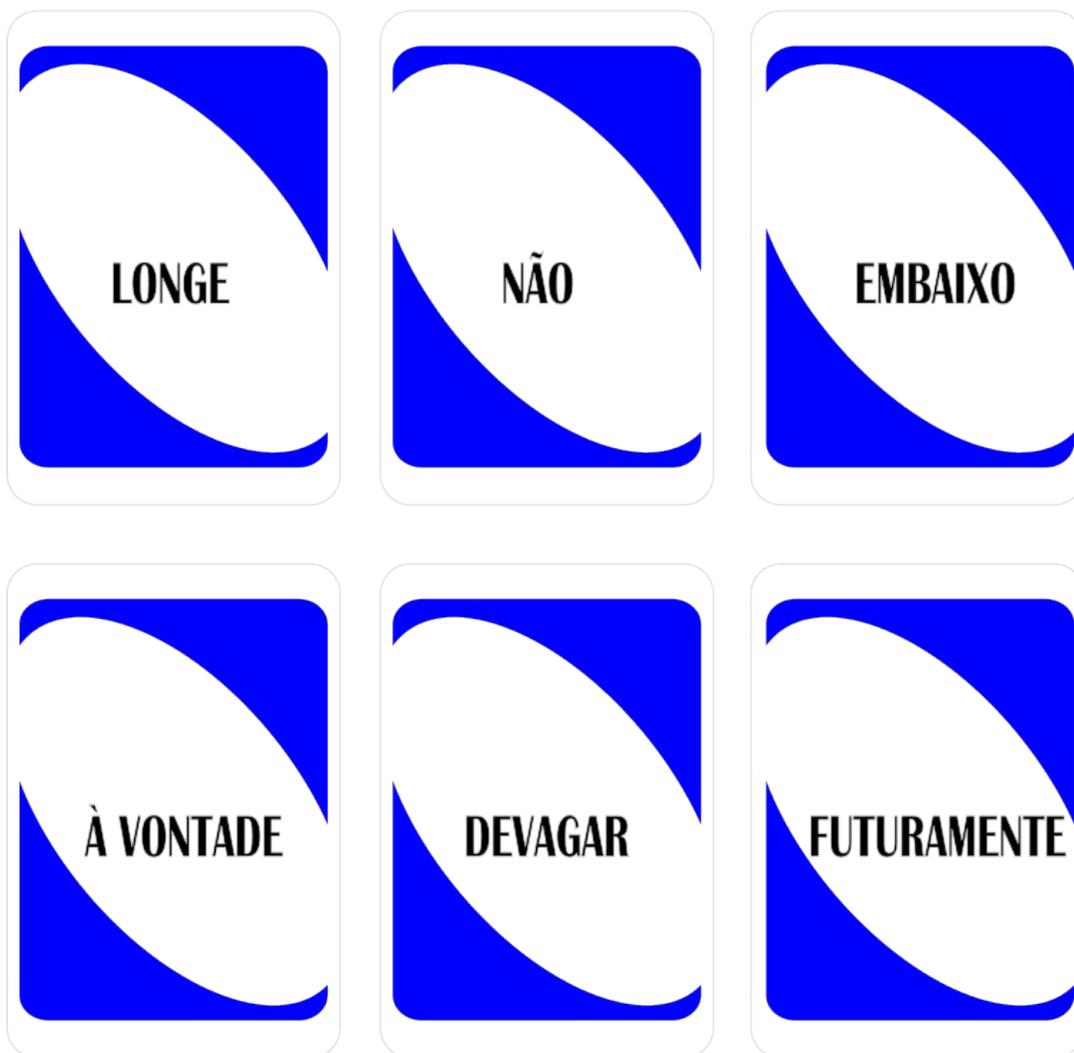


Figura 14: advérbios azuis. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS AZUIS (SUBSTANTIVOS)



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

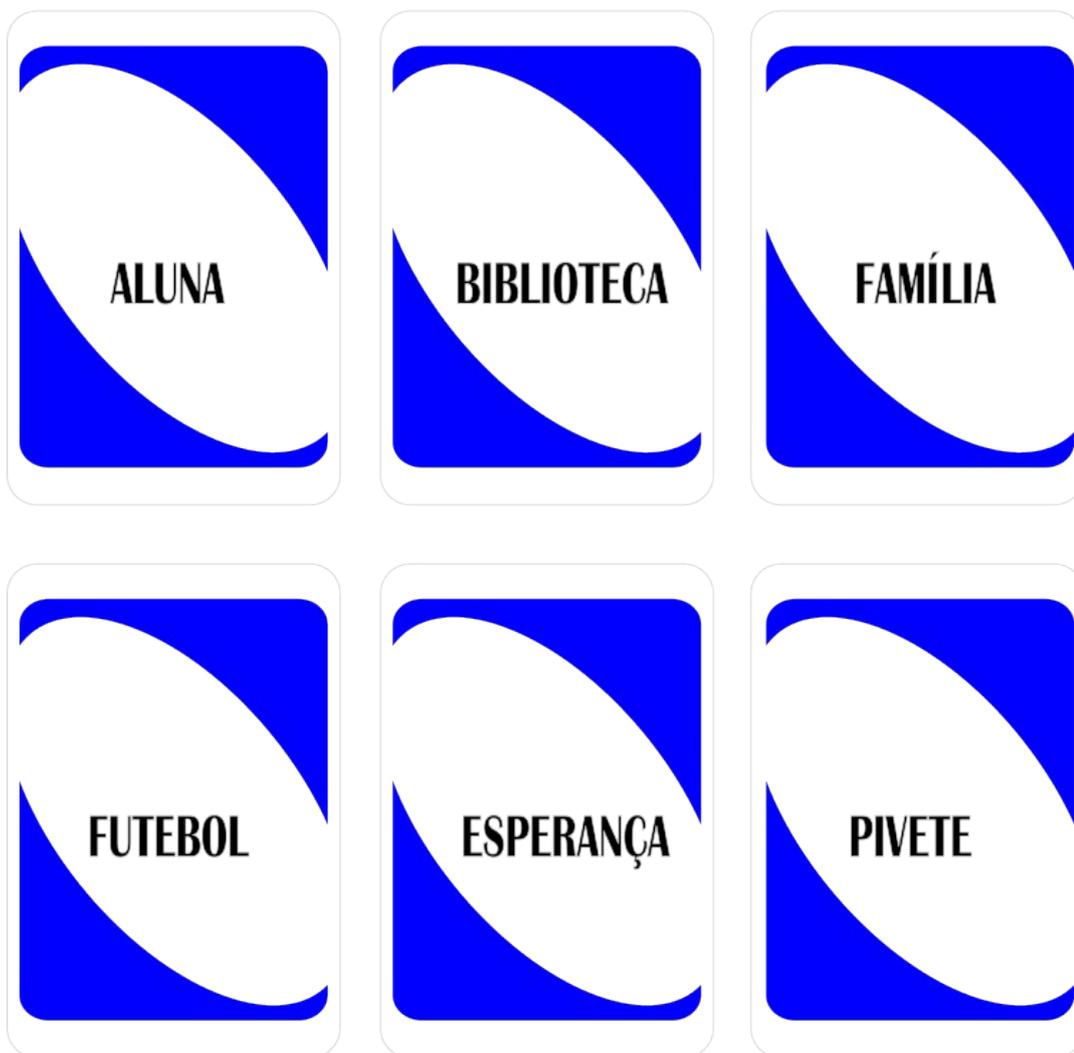


Figura 15: substantivos azuis. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS AZUIS (VERBOS)

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

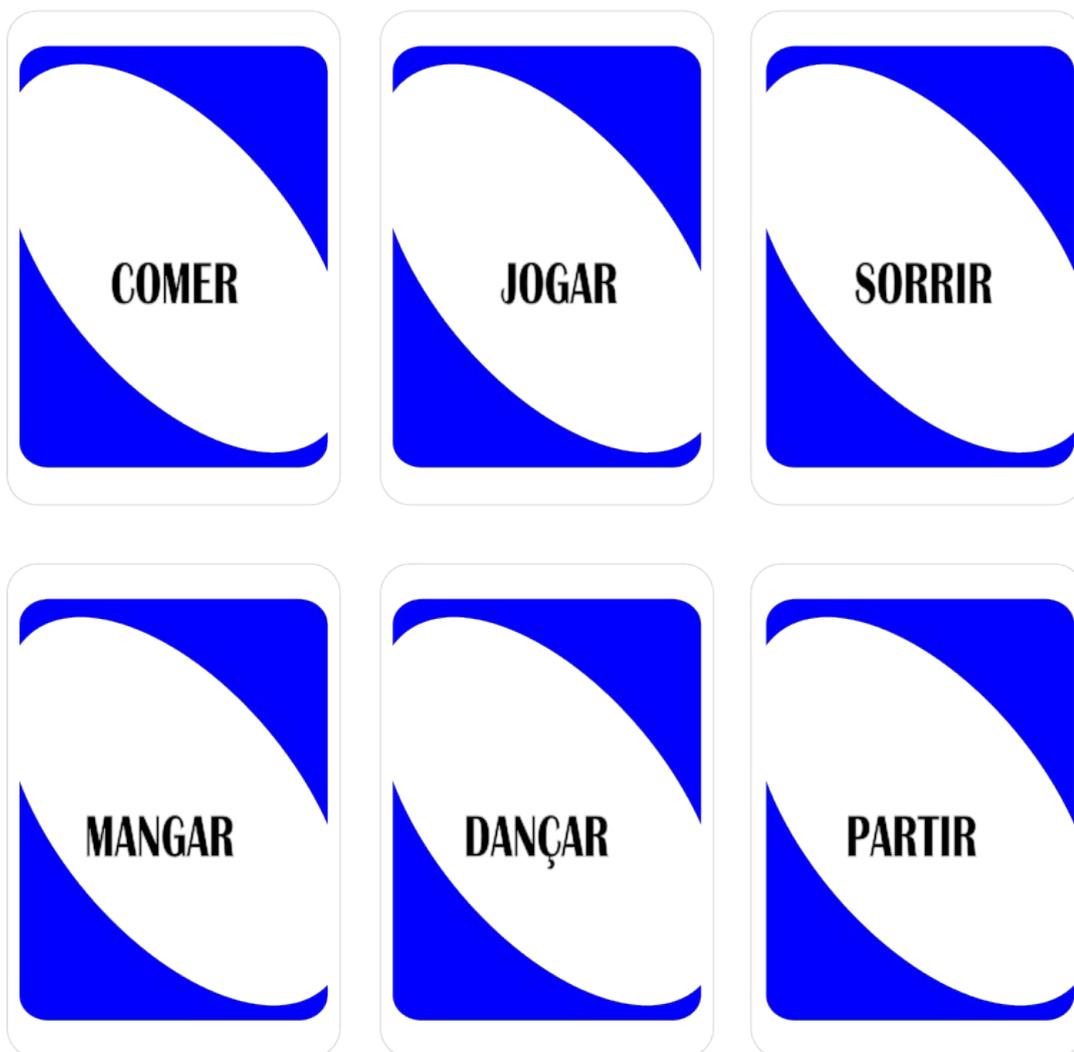


Figura 16: verbos azuis. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS AMARELAS (ADJETIVOS)

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

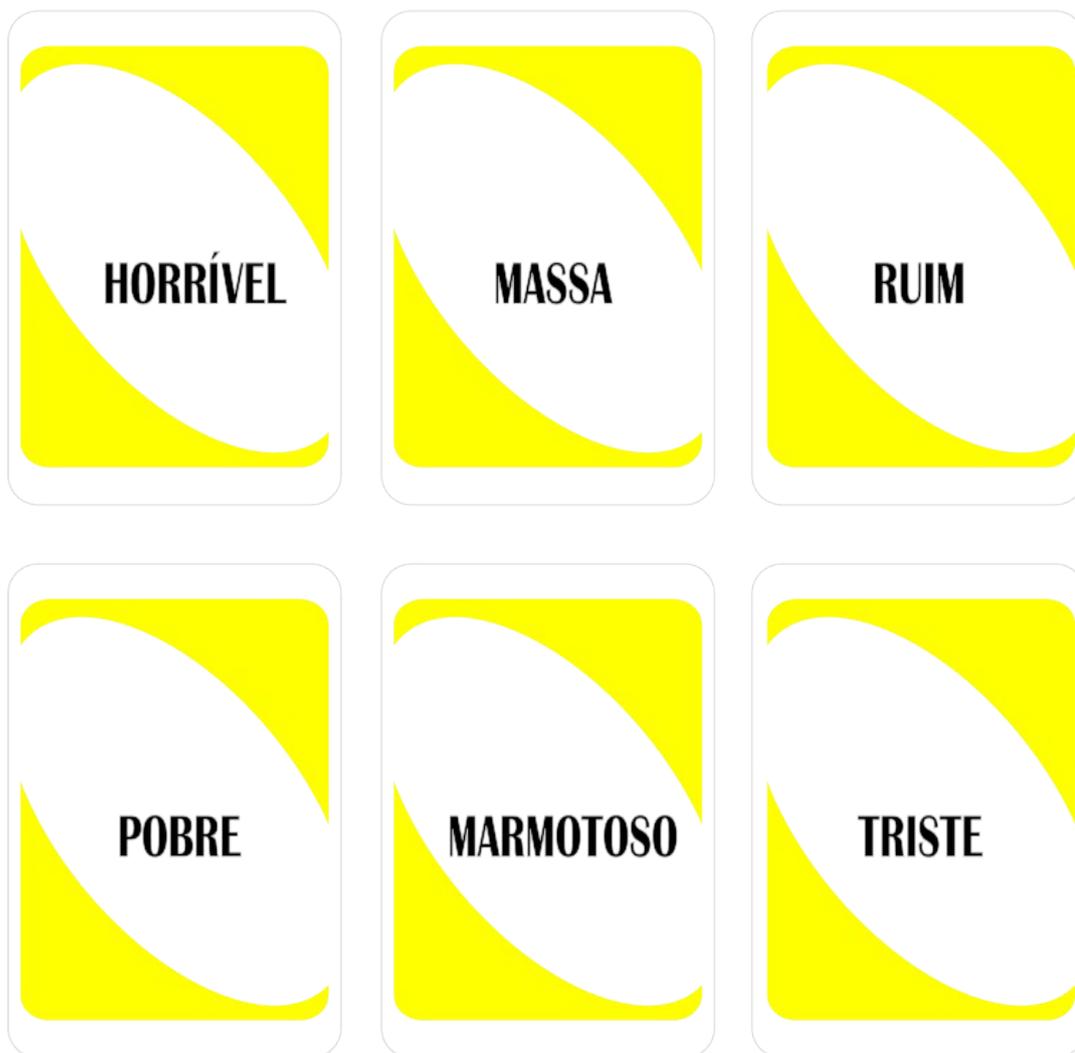


Figura 17: adjetivos amarelos. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS AMARELAS (ADVÉRBIOS)



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 18: advérbios amarelos. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS AMARELAS (SUBSTANTIVOS)

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 19: substantivos amarelos. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS AMARELAS (VERBOS)

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

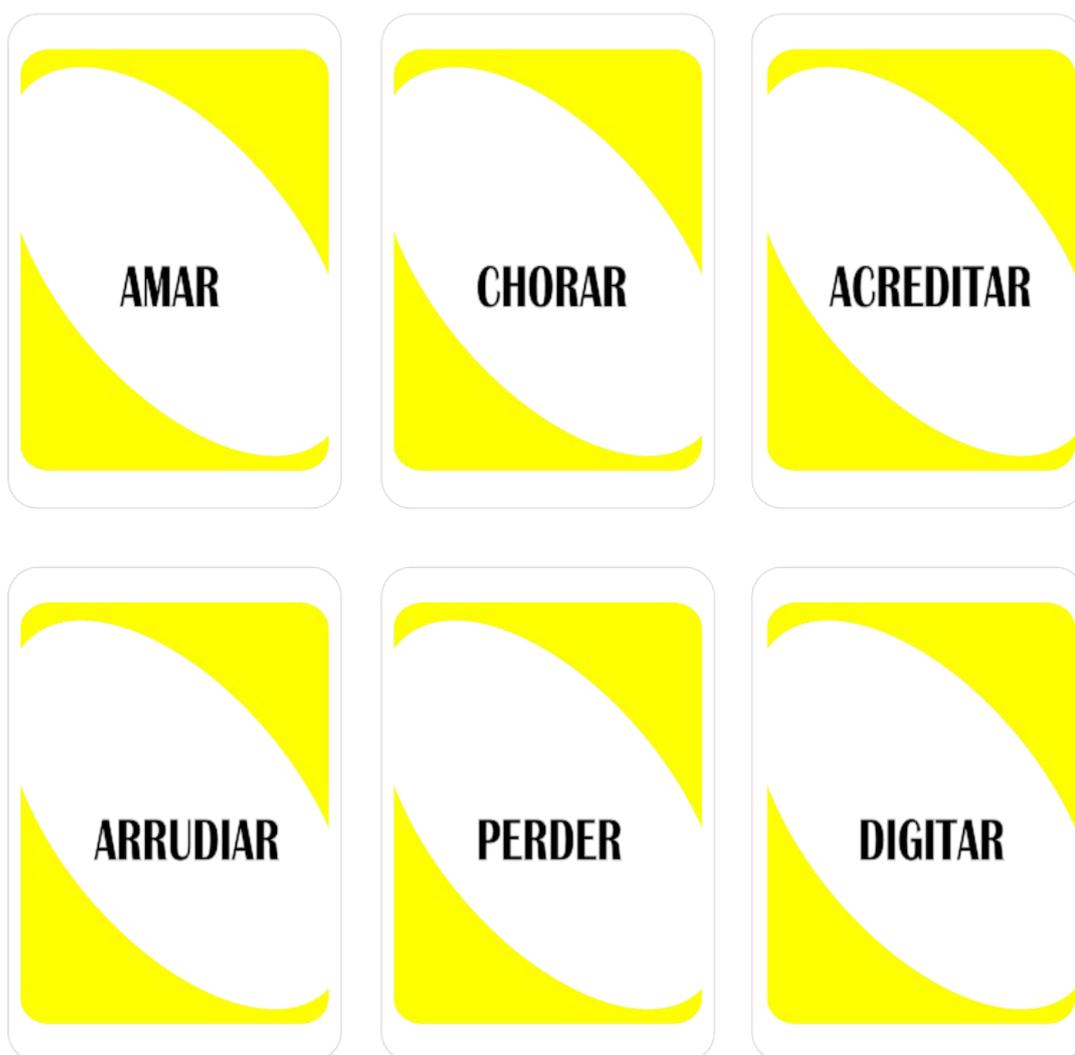


Figura 20: verbos amarelos. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS VERDES (ADJETIVOS)

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

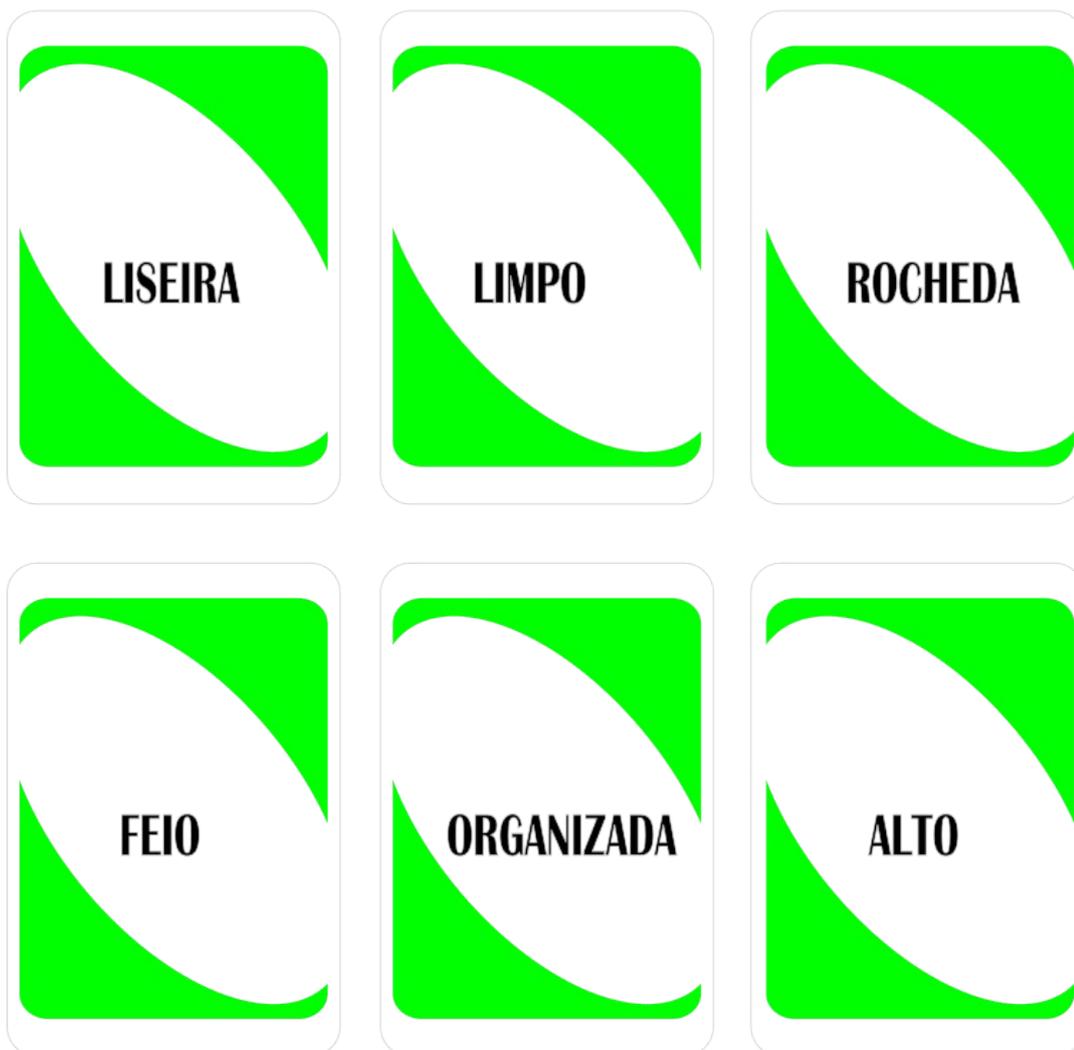


Figura 21: adjetivos verdes. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS VERDES (ADVÉRBIOS)



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 22: advérbios verdes. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS VERDES (SUSBTANTIVOS)

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 23: substantivos verdes. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS VERDES (VERBOS)

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

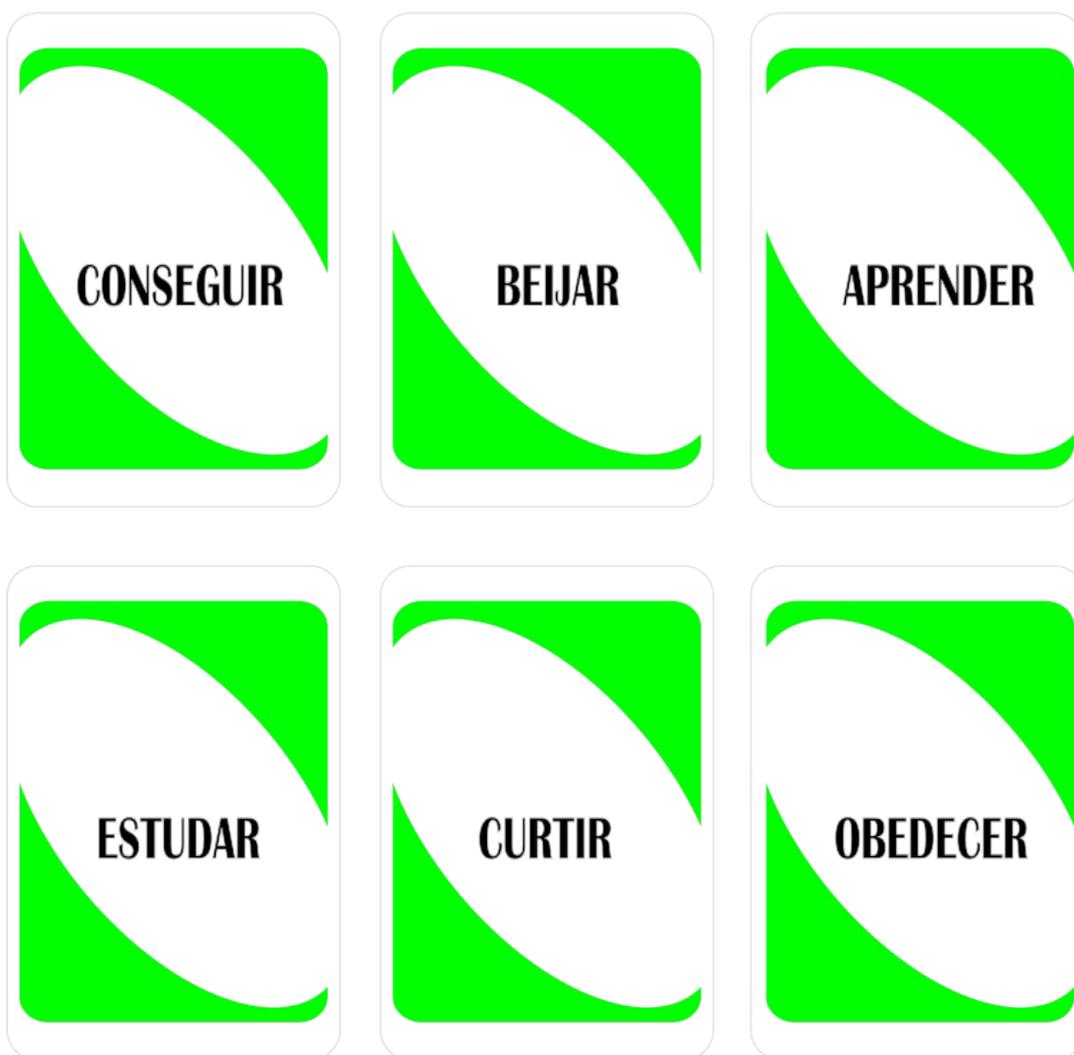


Figura 24: verbos verdes. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS VERMELHAS (ADJETIVOS)



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 25: adjetivos vermelhos. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS VERMELHAS (ADVÉRBIOS)



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 26: advérbios vermelhos. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS VERMELHAS (SUSBTANTIVOS)

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

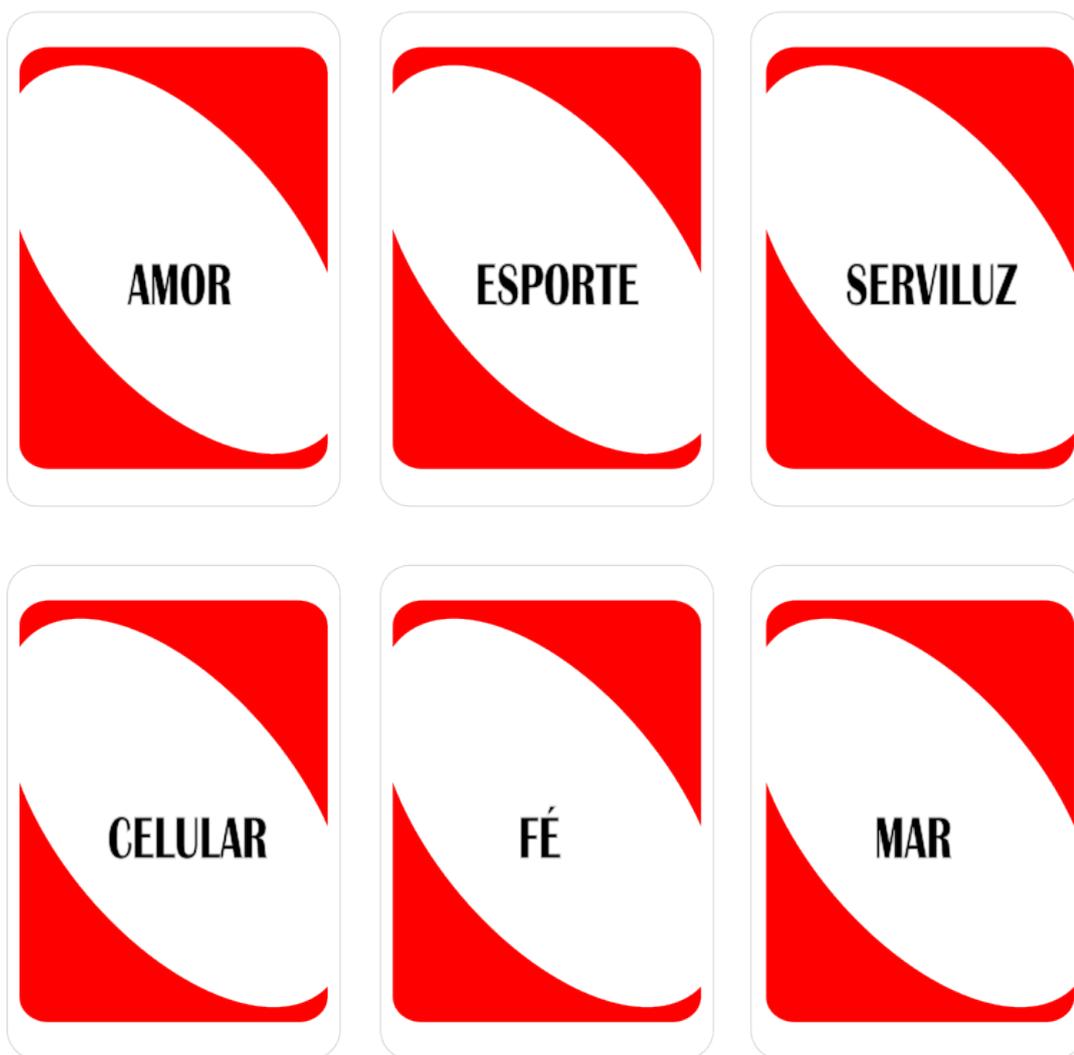


Figura 27: substantivos vermelhos. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS VERMELHAS (VERBOS)



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

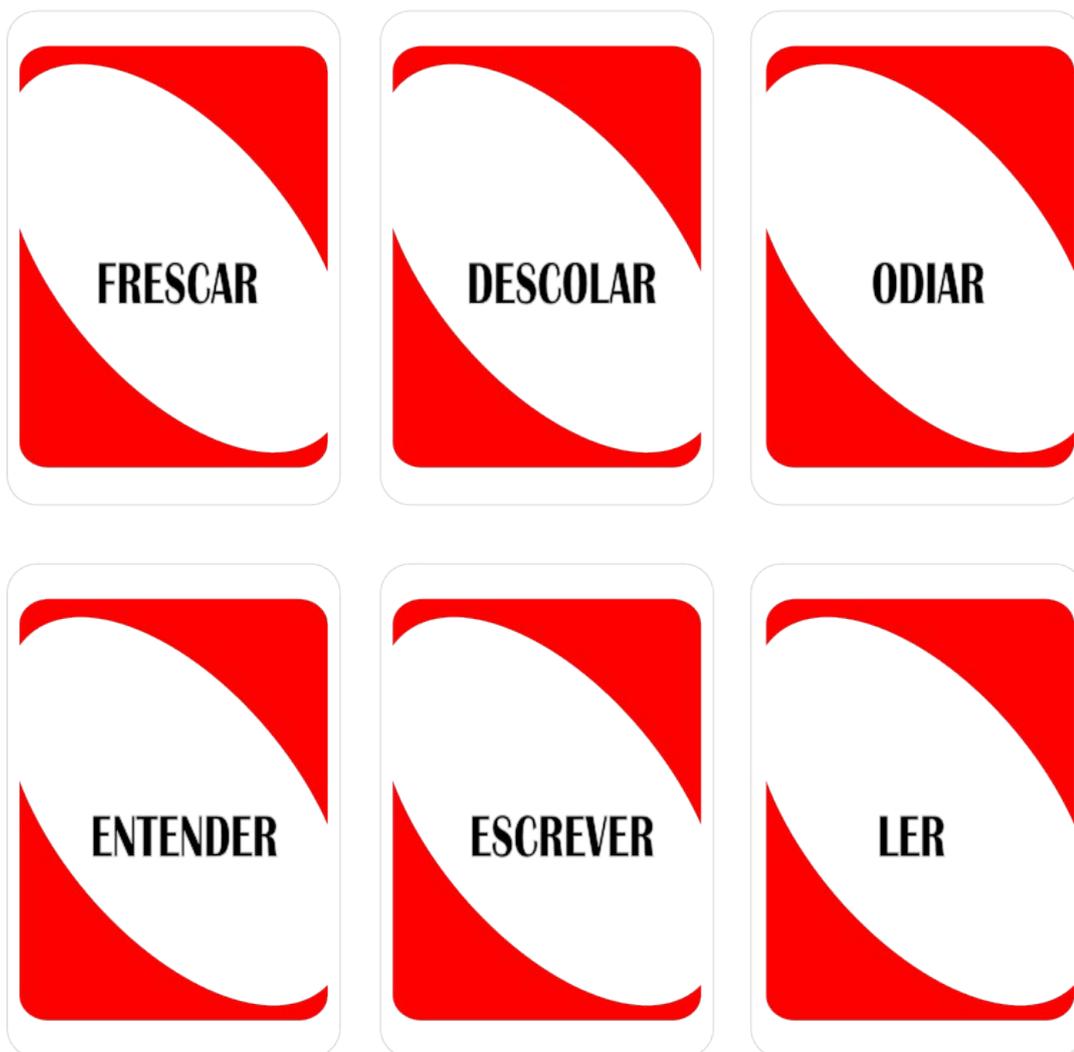


Figura 28: verbos vermelhos. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO
CARTAS MÓ LIMPEZA Ó



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 29: cartas de ação *Mó limpeza ó*. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO
CARTAS MÓ LIMPEZA Ó



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 30: cartas de ação *Mó limpeza ó*. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO

CARTAS PEGA O BECO – AZUIS E AMARELAS



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 31: cartas de ação *Pega o beco!* Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO**CARTAS PEGA O BECO – VERDES E VERMELHAS**

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 32: cartas de ação *Pega o beco!* Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO**CARTAS MÓ PAIA Ó – AZUIS E AMARELAS**

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 33: cartas de ação *Mó paia ó!* Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO**CARTAS MÓ PAIA Ó – VERDES E VERMELHAS**

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 34: cartas de ação *Mó paia ó!* Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO**CARTAS BÉ ISSO, MÁ! – AZUIS E AMARELAS**

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 35: cartas de ação *Bé isso, má!* Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO**CARTAS BÉ ISSO, MÁ! – VERDES E VERMELHAS**

Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

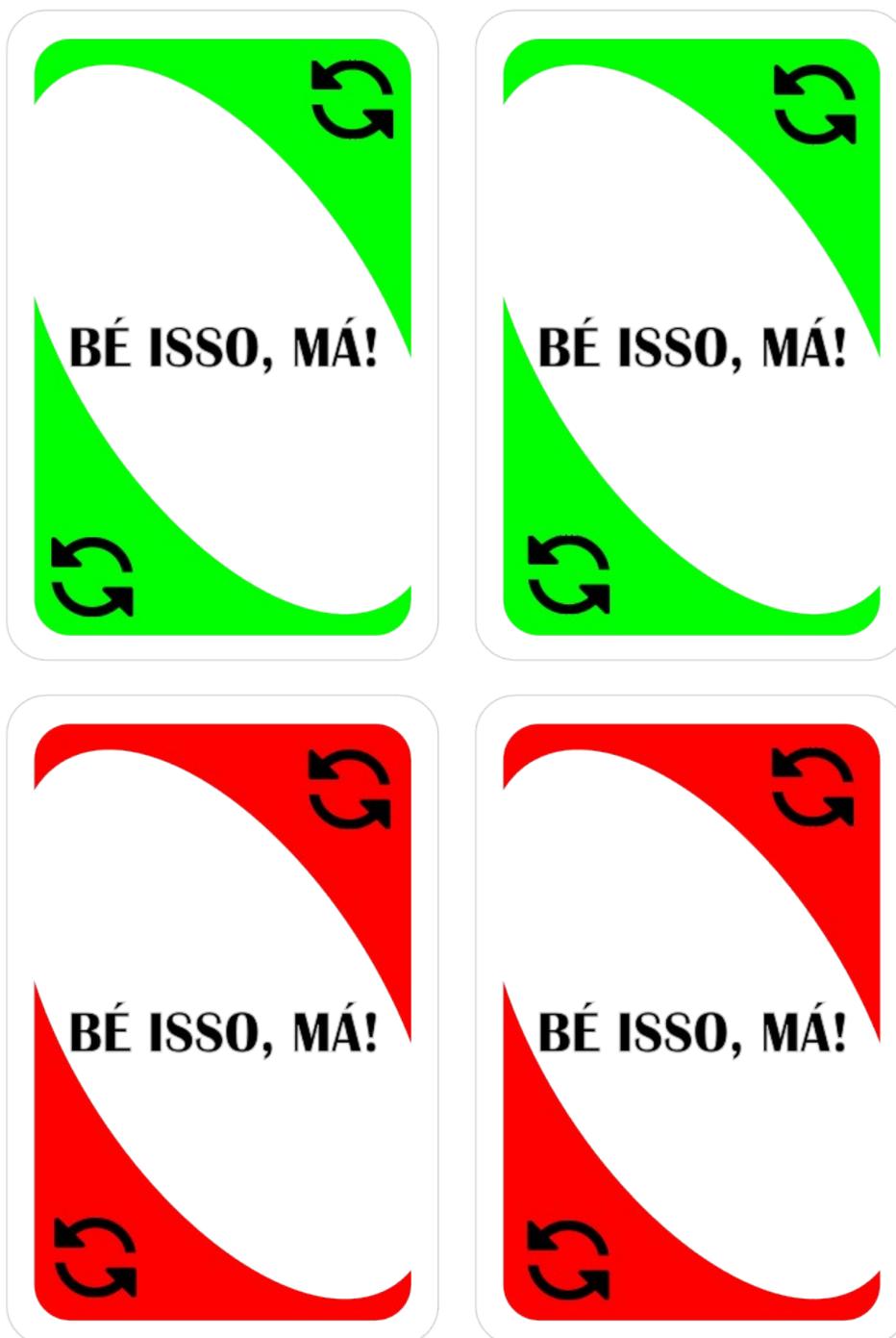


Figura 36: cartas de ação *Bé isso, má!* Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO

CARTAS CORINGA



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

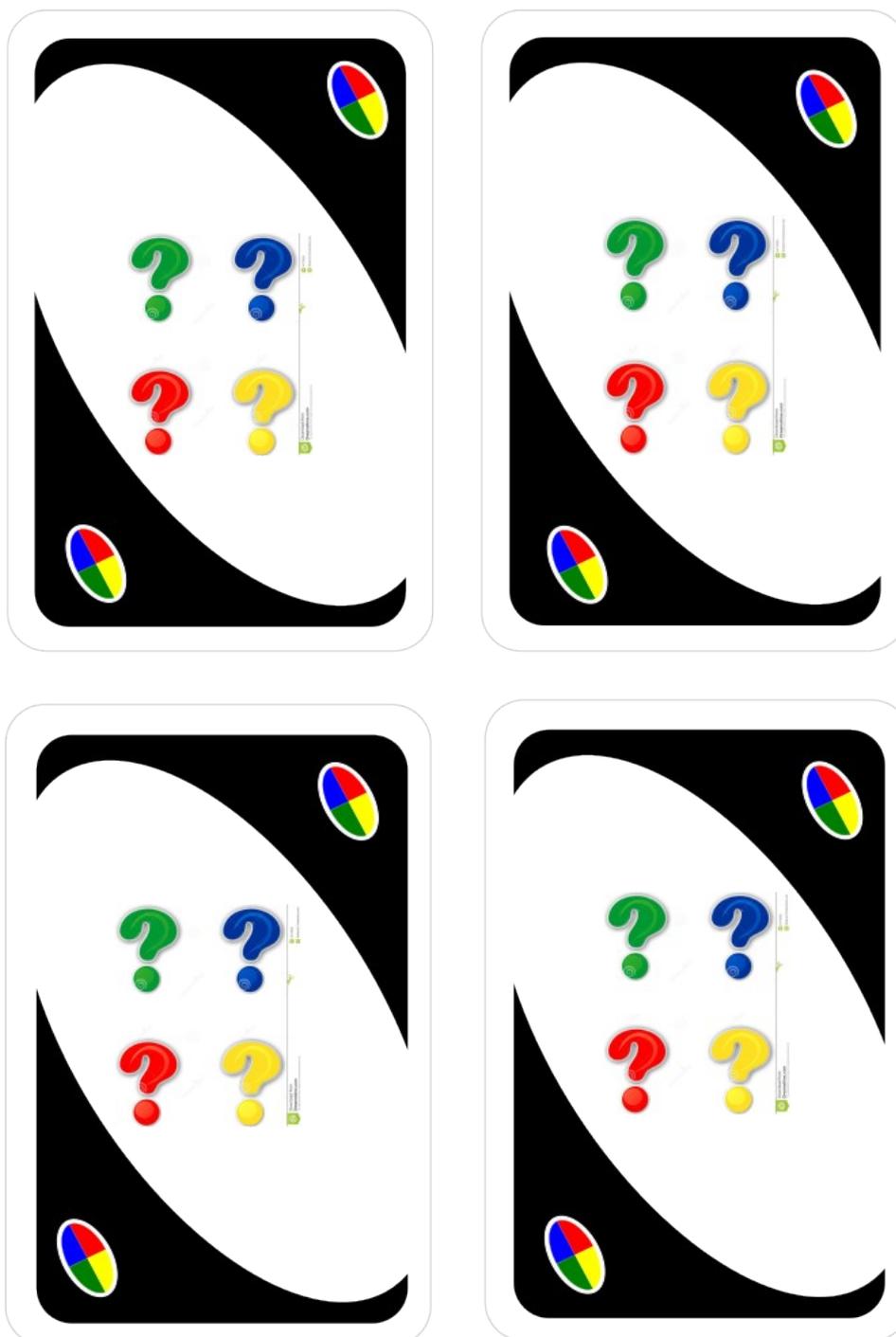


Figura 37: cartas de ação: *coringa*. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO

CARTAS CORINGA



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.

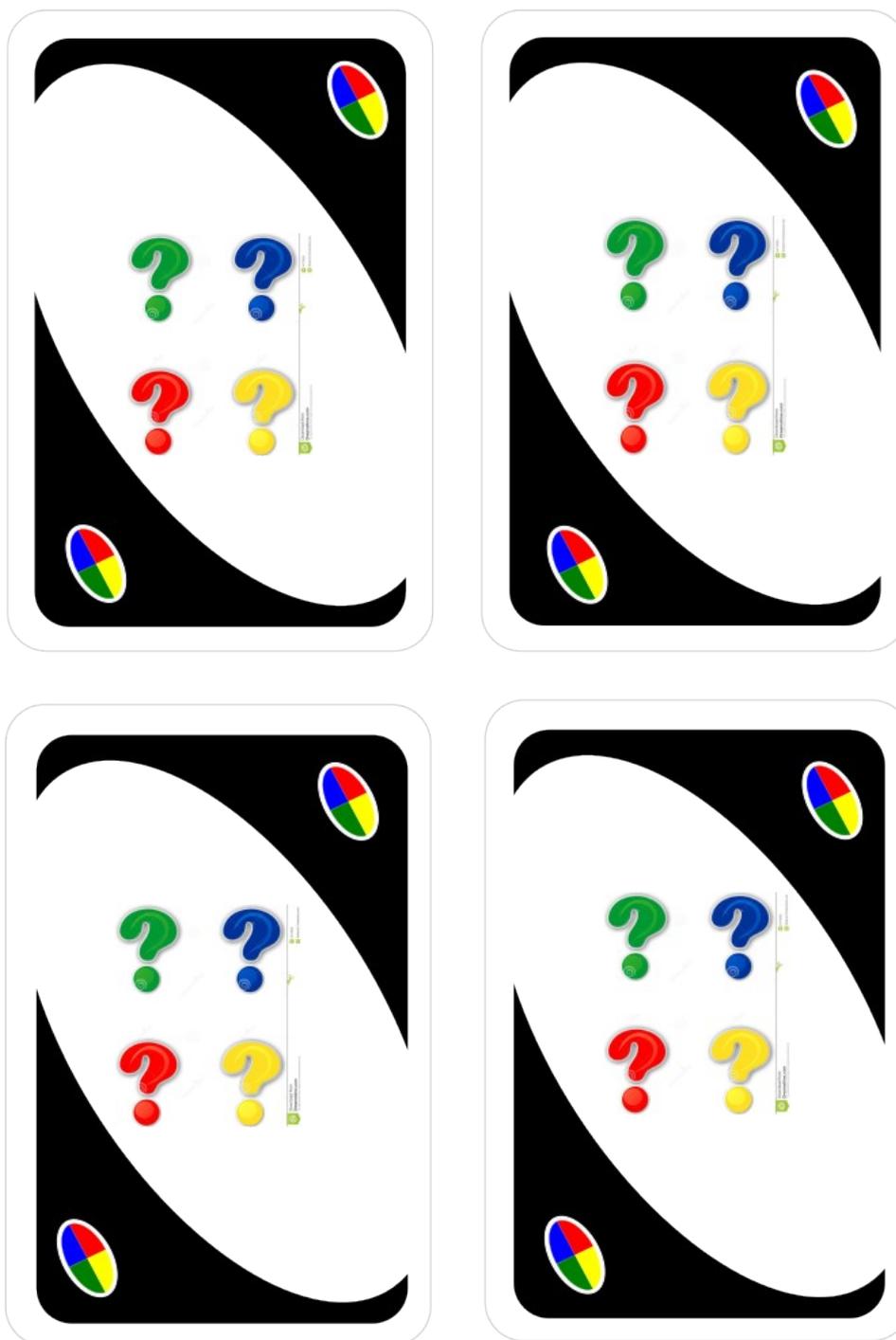


Figura 38: cartas de ação: *coringa*. Fonte: elaborado pelo autor.

CARTAS DE AÇÃO

CARTAS É SAL, PIVETE!



Prezado professor, por favor, recortar as cartas.



Figura 39: cartas de ação *É sal, pivete!* Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE B: ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Consideramos produtivo que os professores façam uso de outras atividades as quais podem dar complementar o uso do jogo em sala de aula. Para tanto, sugerimos o trabalho com letras de músicas. No caso do nosso produto pedagógico, especificamente, sugerimos a letra da canção “É sal”, do cantor e compositor Matuê, disponível abaixo. O professor pode tocar a música durante a aula, antes do trabalho com o jogo em si. No caso dessa canção, em particular, o artista faz referência ao bairro no qual muitos de nossos alunos moram: a praia do Titanzinho, portanto, o professor pode explorar a representatividade do bairro como uma alternativa para se trabalhar a questão da afetividade em sala de aula.

Além da música, também apontamos como uma possibilidade de trabalho uma entrevista com o próprio artista, na qual ele explica o significado da expressão “É sal, pivete!” para as pessoas de Fortaleza. O link para acessar a entrevista encontra-se logo após a letra da música.

É Sal

Matuê

Pivete, é sal
 Olha as cumadi passando mal, que legal
 Hoje tem, já acionei o canal
 Tá nevando em Fortal, já resgata o Manaus Mas vai pela sombra
 Quem tá andando com Deus, nunca se assombra
 Os homi tão na esquina cortando a lombra
 Peugeotzin no Titanzin, vai cortando a onda
 Nunca vi mais grande

Quadrada na beca de veludo
 Ninguém sabia, eu quero todo mundo mudo
 Vai botando a fé no submundo
 Tal hora tu vai acabar tomando um susto

Olha o caminhar do elemento
 É o passo bem lento, vai fechando o tempo
 Canhão, faca na cintura
 Disposição pra tombar duas viatura
 Fortal City é uma mistura

Morando na praia
 E mesmo assim a vida é dura
 Tá geral suave, do nada o clima muda
 Vai passar na frente, a máquina te costura
 Ela te costura

Quadrada na beca de veludo
 Ninguém sabia, eu quero todo mundo mudo
 Vai botando a fé no submundo
 Tal hora tu vai acabar tomando um susto
 Tu vai acabar tomando um susto
 Então se adianta, tu tá inteirado
 Que o nego é considerado
 E anda com vários do seu lado
 Da Oeste pra Zona Sul, é o terror do Pirambu
 Veio pra arrastar todo mundo

É ele que faz a feira
 Que traz o cera, é o brinca
 É a bagaceira, tu que é o besta
 É a nata, muita experiência
 Dez anos de caminhada
 Tá sempre se arriscando na missão
 Mas nunca deu falha

Com a sua quadrada na beca de veludo
 Ninguém sabia, eu quero todo mundo mudo
 Vai botando a fé no submundo
 Tal hora tu vai acabar tomando um susto
 Tu vai acabar tomando um susto

Letra da música “É sal”, do cantor e compositor Matuê. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/matue/e-sal.html>. Acesso em: 25/02/2023

Link para a entrevista com o cantor e compositor Matuê explicando a expressão “É sal”:

https://www.youtube.com/watch?v=OXIeUHR_RZg



Imagem 2: entrevista com o cantor Matuê explicando a expressão “É Sal, pivete!”. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=OXIeUHR_RZg

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos desenvolver um produto alinhado com as transformações pelas quais a aula de Língua Portuguesa tem passado nos últimos anos, desde a percepção segundo a qual já não é mais viável um ensino pautado unicamente pela classificação de palavras de maneira isolada até o reconhecimento da importância de questões afetivas e sociolinguísticas no processo de ensino e aprendizado.

Acreditamos que o trabalho contemplando a Sociolinguística foi bem sucedido, uma vez que conseguiu contemplar os aspectos sociais da linguagem, por meio dos vocábulos e expressões usados no corpus, muitos deles sugeridos pelos próprios alunos, além de ter captado o sentimento e a afetividade por trás de cada um deles.

Além disso, destacamos o aspecto lúdico do trabalho. Por meio do manuseio do jogo, da coletividade e cooperação entre os jogadores se estabelece um aprendizado criativo e prazeroso. O desejo de jogar (e claro, vencer!) estimula e impulsiona a busca pelo aprendizado.

Ademais, ao dar prioridade ao jogo como estratégia de ensino, o trabalho alinha-se ao que é preconizado na BNCC, quando salienta a importância de se valorizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico.

Finalmente, desejamos a todos, professores e alunos, que se permitam um ensino guiado pelo prazer de aprender, por meio de atividades lúdicas, capazes de promover experiências coletivas, solidárias e prazerosas. Acreditamos nesse modelo como uma alternativa ao tradicionalismo, ou melhor: como uma ferramenta de apoio, cuja intenção é contribuir com a redução, por meio da educação, das desigualdades sociais que assolam nosso. A todos, bom jogo e bons estudos!