

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO/PUCSP
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E
EXTENSÃO/COGEAE
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – LATO SENSU**

MARIANA LUCIA MOREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM METODOLOGIAS ATIVAS E
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

MARIANA LUCIA MOREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM METODOLOGIAS ATIVAS E
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa em Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Dra. Izilda Maria Nardocci.

São Paulo

2021

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por ter me dado força, saúde e foco para seguir meus objetivos, especialmente nesse momento conturbado que todos enfrentamos.

À minha família, que me apoia e me ajuda em todos os momentos e me deu muita força nessa trajetória, desde o ingresso no curso, que só aconteceu pelo incentivo do meu irmão, Fernando.

Ao meu noivo, David, por mergulhar nesse sonho comigo, por todo o incentivo e as ideias que me deu, além da paciência.

A essa universidade e aos professores maravilhosos que conheci durante esse percurso.

À minha querida orientadora, professora Izilda, por ter aceitado conduzir o meu trabalho, pelas incríveis ideias, por todo o auxílio e parceria fundamentais nesse trajeto.

Ao Colégio Helios, à coordenadora Daniela e à diretora Cristina, por terem me permitido desenvolver meu estudo para a Monografia nesse colégio.

Aos alunos do 1º ensino médio de 2020, por terem participado do meu estudo e por serem sempre tão incríveis.

RESUMO

Este trabalho tem como tema o estudo do ensino de língua portuguesa com metodologias ativas, aliadas às tecnologias digitais. O objetivo do trabalho foi analisar o ensino sobre variantes linguísticas no Ensino Médio na confluência da aplicação de metodologias ativas como forma de implementar um ensino significativo nas aulas, tornando o aluno o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos traçados foram contextualizar o ensino de língua portuguesa na educação básica, conforme propõem os documentos oficiais, contextualizar a variação linguística e seus diferentes tipos, analisar e descrever as principais metodologias ativas e verificar de que forma o uso de tais metodologias se torna eficiente no ensino de Língua Portuguesa. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa-ação e análise bibliográfica. Foi possível comprovar que o ensino de língua portuguesa por meio das metodologias ativas, aliadas às tecnologias digitais, contribui para um maior envolvimento do aluno com seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: língua portuguesa, metodologias ativas, gramática, variação linguística.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	6
1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS PCN.....	11
1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ACORDO COM A BNCC	16
2. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	19
2.1 O CONCEITO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	20
2.2 NÍVEIS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	22
2.3 VARIAÇÃO DIACRÔNICA	22
2.4 VARIAÇÃO DIATÓPICA.....	24
2.5 VARIAÇÃO DIASTRÁTICA	25
2.6 VARIAÇÃO DIAMÉSICA	27
2.7 VARIAÇÃO DIAFÁSICA	28
2.8 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	30
3. METODOLOGIAS ATIVAS	33
3.1 SALA DE AULA INVERTIDA	38
3.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	39
3.3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	41
3.4 APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS	43
4. METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	45
4.1 “OS DIFERENTES FALARES PELO BRASIL”.....	45
4.2. DESCRIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “OS DIFERENTES FALARES PELO BRASIL”	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS	57

INTRODUÇÃO

A construção de um processo de ensino-aprendizagem efetivo da língua materna e, mais precisamente de Gramática, na educação básica, tem sido alvo de diversos questionamentos. De um lado, alunos questionam a necessidade de se estudar metalinguagem, regras que regem a língua e, muitas vezes, não veem aplicabilidade desses estudos em contextos reais de comunicação. Do outro lado, professores se veem reféns de materiais didáticos meramente descritivos, metodologias ultrapassadas e enfrentam dificuldades para tornar o aprendizado de Gramática, algo realmente significativo nas vidas de seus alunos.

Diante dos desafios atuais, as metodologias ativas, embora sempre tenham sido empregadas em maior ou menor escala, ressurgem como uma possibilidade de transformar as aulas em experiências vivas de aprendizagem. O que contribui para essa retomada cuidadosa das metodologias ativas, é o fato de que o aluno tem acesso à informação na palma de sua mão por meio das tecnologias digitais. No contexto das tecnologias digitais, com as quais os alunos lidam muito bem, o mais indicado é que os projetos didáticos priorizem metodologias que permitam que o aluno seja ativo no processo de sua aprendizagem. Em razão disso, muitos estudos e pesquisas acerca de metodologias ativas com tecnologias digitais estão em ascensão. O objetivo de identificar estratégias e consequências dessa utilização (BACICH E MORAN, 2018).

Esta monografia, insere-se no contexto do ensino com tecnologias digitais e tem o objetivo de refletir sobre o ensino de gramática, com base em projeto didático em que o aluno é colocado no processo de construção de conhecimentos de maneira ativa, permitindo que ele exerça sua capacidade criativa e investigativa. O projeto foi desenvolvido com alunos da educação básica (Ensino Médio).

A monografia está organizada da seguinte forma: em primeiro lugar fizemos uma revisão bibliográfica sobre o ensino de língua portuguesa, fechando essa sessão com o tema variação linguística, um conteúdo importante a ser estudado pelos alunos do Ensino Médio, analisado de acordo com o gênero de comunicação escolhido em cada situação; em segundo lugar, revisamos também o conceito de metodologia ativa e os tipos de metodologia; por último, foi apresentado o projeto aplicado com alunos de Ensino Médio e os resultados obtidos.

1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Durante muitos anos, o ensino da Gramática tem suscitado inúmeros debates e polêmicas no âmbito escolar e acadêmico. A Gramática ocupa um lugar de destaque nas aulas de língua materna, o que leva a se pensar que saber a Língua Portuguesa se restringe a compreender e conceituar elementos gramaticais. A ideia de que o ensino-aprendizagem da língua materna equivale a estudar a sua Gramática, com ênfase nas regras, classificações e análises meramente formais das estruturas da língua instituiu-se historicamente. Entretanto, as aulas de Língua Portuguesa com foco em estruturas gramaticais, de forma a excluir ou deixar em segundo plano as habilidades básicas de leitura, interpretação e escrita, tem gerado resultados insatisfatórios.

De acordo com Gomes (2009), nas aulas de Língua Portuguesa, predominam, ainda atualmente, tarefas que se restringem à classificação, repetição, identificação do que é certo e do que errado no uso da língua, e o ensino descontextualizado, que não leva os alunos a refletirem acerca das funções da língua na construção dos efeitos de sentido pretendidos em um texto. Por conseguinte, é possível verificar que ainda persiste, não só no imaginário dos alunos, mas na prática, a ideia arraigada de que estudar Gramática na aula é aprender apenas suas regras e exceções, listas de frases soltas para o aprendizado do emprego “correto” das palavras em frases descontextualizadas e distantes da realidade comunicativa dos alunos.

Por conseguinte, observa-se que muitos alunos, mesmo após concluírem a educação básica, não demonstram terem adquirido as habilidades e competências necessárias para produzirem textos, tanto na modalidade escrita, quanto oral. Ou ainda, não possuem as habilidades necessárias para interpretar as diversas formas de comunicação e acabam por não conseguirem adequar a língua às diferentes situações de interação. Dessa forma, entende-se que o ensino exclusivo da Gramática normativa não é suficiente para um bom desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos.

Dentro das perspectivas que se tem do ensino de língua, a educação linguística é amplamente discutida. Para Travaglia (2003, p. 17), a Gramática deve ser vista como um “conjunto de conhecimentos linguísticos”, ou seja, repertório que permite ao

usuário da língua variadas situações de interação comunicativa. De acordo com o autor:

Educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). (TRAVAGLIA, 2003, p. 26)

Sob a ótica da educação linguística, um bom usuário da língua é aquele que sabe usar os recursos da língua de modo adequado para atingir seus objetivos nas diversas situações concretas de comunicação. Isto posto, estudar a língua não significa estudar apenas suas regras, mas compreender em que momento o uso de tais regras se faz adequado, o que compreende o desenvolvimento da intitulada competência comunicativa. De acordo com essa perspectiva, ensinar Gramática de uma forma “engessada”, com base apenas na perspectiva da tradição, limitando as aulas ao aprendizado de metalinguagem para fins meramente classificatórios, é fazer com que o aprendizado da Gramática tenha fim em si mesmo. O aluno conhece as regras, mas não compreende em que momento esse aprendizado será útil e em quais situações poderá aplicar tudo o que estuda na escola. Logo, a língua e os estudos da Gramática se tornam não uma forma de libertar, expandir os horizontes e a visão do aluno, mas, por vezes, um obstáculo a ser enfrentado. Desse modo, “os estudos gramaticais passam a ser o que se tem para estudar, sem saber bem para que apreendê-los” (GERALDI, 1996, p. 130). Daí a fala de muitos alunos, que “estudar Língua Portuguesa é muito difícil” ou estudar língua materna é “desnecessário”.

Por outro lado, pautar as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente de Gramática, no ensino de forma contextualizada, com ênfase na língua em uso, faz com que os alunos se coloquem em situações reais de comunicação. Assim:

[...] o estudo da língua descontextualizado da própria lógica gramatical passa a ser nada mais que o estudo de um conjunto de regras desconexas. Essa forma de ensino torna inviável a compreensão da característica mais básica das línguas humanas: sua organização como um sistema. (PILATI, 2017)

Memorizar regras gramaticais não é necessário, ou ainda, garantia, para que se aprimore o conhecimento e desempenho linguístico. É importante compreender que aprender, de fato, não se resume em unir informações e decorá-las. É necessário

re-significar o processo de ensino-aprendizagem. Aprender a língua materna é uma prática de atribuir sentidos e levar o aluno a refletir acerca da língua, de maneira consciente, atentando-se, sobretudo, aos diferentes efeitos de sentido que as diversas ferramentas gramaticais e as combinações lexicais oferecem nas situações de análise e produção textual. Portanto, é possível perceber que aplicar os conteúdos gramaticais em situações reais de comunicação, e, assim, utilizar e ensinar a Gramática de maneira contextualizada é uma das abordagens mais eficazes no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Esse ensino contextualizado, além de significativo, é uma ferramenta eficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa, e, de acordo com Travaglia (2003), possibilitar ao falante utilizar cada vez mais um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. À vista disso, é possível compreender que a Gramática normativa não deve ser negada, pelo contrário. Porém, é fundamental que o professor tenha o domínio das diversas Gramáticas e, em suas aulas, perpassa as diversas perspectivas, para que seu aluno compreenda e atinja plenamente os objetivos do ensino de Gramática. Bechara (1997, p.17) acredita que:

O ensino da Gramática normativa resulta da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém expressar. Resulta, portanto, da “liberdade” de escolha que oferece uma língua histórica considerada em sua plenitude.

O autor defende o ensino de Gramática de modo a levar o aluno a refletir sobre o uso da língua, ou seja, que ele tenha capacidade de produzir e compreender textos de maneira eficiente. Para que isso seja possível, é necessário um planejamento minucioso das aulas, e que o professor se debruce sobre as amplas possibilidades que podem ser utilizadas em suas práticas pedagógicas, pensando estrategicamente sobre elas e trazendo a própria forma que o aluno apresenta diariamente no uso da língua, sua variação e bagagem linguística como elemento principal de aprendizagem.

É fundamental, compreender que o interesse pela língua não é exclusivo dos professores de Língua Portuguesa, mas de todos que rodeiam o aluno, mesmo aqueles que não são profissionais em educação, como é possível observar nos PCNs

(1998), que elucidam que a língua está presente em todas as áreas do conhecimento humano.

Travaglia (2003, p. 27) afirma que a educação linguística é plural, ou seja, todos da sociedade estão envolvidos. Nesse sentido, o meio de inserção é principal fator que incentiva à educação linguística. Na escola, a criança e o jovem terão acesso à educação linguística formal. Considerando que há diferenças entre os conceitos relacionados à língua padrão e educação linguística formal, a educação linguística formal deve promover a competência comunicativa do usuário e não a competência metalinguística (vista, muitas vezes, como objetivo final de aprendizado da língua, especialmente à luz da Gramática normativa).

O aprendizado da língua materna ocorre de maneira espontânea, sem qualquer atividade formal estruturada para este fim. Qualquer ser humano aprende a falar de forma inconsciente, espontânea, sem que seja necessário um ensino sistemático, basta estar em contato com sua comunidade. Nas palavras de Travaglia (2003, p. 27), “o meio em que a criança vive e convive será responsável por seu aprendizado linguístico”. Por meio dessa interação, a criança se torna capaz de usar a língua, processo que ocorre normalmente em uma de suas variedades (registros e dialetos usados no seu meio, na modalidade oral). A partir daí, em um certo momento, a criança ingressa na escola e se inicia a educação linguística formal.

A centralidade do ensino de Língua Portuguesa com foco na Gramática normativa vem sendo colocada em xeque com mais afinco desde o surgimento dos estudos acerca da linguística aplicada e os preceitos da educação linguística. Os debates sobre língua, Gramática e ensino passaram a ser mais amplamente discutidos a partir do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997).

A despeito desses avanços, ainda há o predomínio de um ensino de língua materna pautado em regras e limitado às categorias gramaticais e às práticas meramente classificatórias como foco exclusivo do aprendizado. Como afirma Antunes (2009, p.13):

“Essa limitação do ensino às categorias gramaticais e suas funções sintáticas se evidencia ainda no discurso da escola, pois, referindo-se às aulas de português, é comum, por exemplo,

falar-se em aulas de Gramática, como se uma coisa equivalesse à outra”.

É necessário compreender que contextualizar o ensino não é renegar a existência e até mesmo a importância de conhecer a metalinguagem. Travaglia (2003, p. 28) afirma que, eventualmente, é desejável que os alunos tenham conhecimento sobre as categorias gramaticais, e elenca algumas delas, como, por exemplo, o que é um verbo em oposição a um nome, flexões de gênero e número, distinguir orações, frases, entre outros.

Essa afirmação vai ao encontro dos preceitos dos PCNs (1998, p.28):

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

De acordo com esses preceitos, entende-se que a metalinguagem deve ser alicerce para a interpretação e produção de textos, um instrumento para auxiliar nesse processo. Para formar cidadãos capazes de compreender e produzir textos coerentes e coesos, é necessário que pressupostos básicos da metalinguagem gramatical sejam compreendidos por eles. Entretanto, essas categorias gramaticais não devem ser o foco da aprendizagem, tampouco seu aprendizado deve ter fim em si mesmo, ou seja, “a educação linguística não deve, em sua essência, ser constituída pelo ensino/aprendizagem de metalinguagem, de teorias gramaticais (...)” (TRAVAGLIA, 2003, p. 28). De acordo com os PCNs (1997, p. 90):

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que o torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situação de análise linguística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo que for necessário e costuma apenas confundir os alunos.

Segundo Possenti (1996, p. 16):

(...) Para que o ensino mude [...] é necessária uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga).

Para que as competências e habilidades necessárias para uma efetiva comunicação se desenvolvam, o aluno deve, na escola, ter contato com textos que fazem parte do seu cotidiano e com os variados gêneros textuais, além de realizar leituras contextualizadas. Dessa forma, será oportunizada a reflexão sobre a sua língua materna, sobre como ela funciona e a compreensão sobre como ela se organiza. É por meio do contato com diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no meio social que o desenvolvimento da habilidade comunicativa do aluno se dará. Silva e Neto (2013, p.311) afirmam que:

O problema do ensino-aprendizagem da Gramática não se restringe (ou se deve) ao fato de ser transformada em conteúdo conceitual apenas, mas ao fato de, no processo, ela não ser pensada em sua relação com a vida dos professores e alunos e, mais particularmente, com seus papéis na escola.

Para que não haja esse problema, conforme afirma Travaglia (2009), o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações reais de interação comunicativa e que, sobretudo, esse contato considere a vida do aluno, o meio em que ele se insere, de forma a tornar-se significativo. Esse contato deve acontecer por meio de um trabalho de análise linguística e da produção de enunciados ligados às mais diversas situações de comunicação, de modo a proporcionar ao aluno o conhecimento necessário para compreender e diferenciar o uso da língua e as variedades linguísticas adotadas em diferentes situações.

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS PCN

É necessário conhecer e compreender o que a legislação prevê sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Para isso, tomaremos como base os supracitados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), material composto por diretrizes elaboradas a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas em aula e orientando o professor na busca por

abordagens metodológicas. Esse documento orienta quanto ao cotidiano escolar e os principais conteúdos que devem ser trabalhados em cada área do conhecimento, subsidiando os educadores:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação [...] em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13)

No que se refere às propostas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, as diretrizes dos PCN são enfáticas ao tratarem da importância da linguagem como fundamento básico e objeto de estudos de diferentes componentes curriculares, como Filosofia, Sociologia, História, entre outras. Por esse motivo, a linguagem é transdisciplinar, além de contemplar todas as áreas do conhecimento humano:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2000, p.55)

O ensino de Gramática de acordo com a proposta dos PCN vai ao encontro das novas tendências dos estudos linguísticos para o aprendizado da língua materna, sendo considerado como principal instrumento no processo de construção do conhecimento. Dutra (2003, p.29) enfatiza que:

A Gramática de uma língua é o conhecimento que todo falante tem de sua língua materna. Não importa a faixa etária, a classe social, ou grau de instrução, todo falante adulto possui dentro de sua cabeça um conjunto de regras que adquiriu quando pequeno, no meio da comunidade onde viveu.

A língua, nessa perspectiva, é vista como formadora de conhecimento e instrumento de interação, e sempre deve estar relacionada à situação comunicativa. Sobre o ensino de Gramática nas aulas de Língua Portuguesa, diversas orientações para que esse processo ocorra de maneira contextualizada são expostas. Essa contextualização contribuirá de forma produtiva para o desenvolvimento dos

conhecimentos sobre a língua. Nesse processo, o aluno deve ser o ponto principal e seu conhecimento de mundo bem como sua variedade linguística devem ser respeitados, visando a construção de conhecimento pautada na autonomia.

As orientações específicas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio se iniciam por meio da associação da língua como organização cognitiva da realidade, destacando o quão prejudicial o ensino exclusivo do aspecto formal da língua é ao aluno. Segundo o PCN (BRASIL, 2000, p. 06), “o estudo [...] desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical da própria natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem”. Essa noção é indispensável, uma vez que o principal propósito das orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa é “desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura.” (BRASIL, 2000, p. 55)

O uso de gêneros textuais em diferentes contextos como ferramenta para a análise linguística é outro ponto elucidado no documento. É importante observar que a análise, comparação e inter-relação entre diferentes textos desenvolvidos em diferentes situações e com diferentes funções sociais permite ao aluno verificar diferenças e semelhanças na língua, perceber os recursos expressivos que se manifestam em cada gênero, suas especificidades e compreender, principalmente, os motivos para determinado uso da língua materna, na prática.

Toda e qualquer análise gramatical [...] deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume papel principal. (BRASIL, 2000, p.10)

Com vista a propor um ensino de Língua Portuguesa pautado no desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, o documento aponta a importância de utilizar a linguagem como “meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas [...] e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção” (BRASIL, 2000, p.10). Aprender o caráter

produtivo da linguagem proporciona o controle sobre o texto produzido, portanto, é necessário delimitar os objetivos que se tem ao produzir um texto, tanto na modalidade escrita, quanto oral. A Língua Portuguesa, segundo os parâmetros, deve ser compreendida e utilizada como língua materna, que cria significados e integra a organização do mundo e a própria identidade nacional. A Língua Portuguesa é representação simbólica de experiências humanas, através do “pensar, agir e sentir” na vida social. Segundo o documento:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000, p.11)

Ao tratarem dos conhecimentos de Língua Portuguesa no Ensino Médio, os PNCEM (os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) retomam a divisão entre Língua e Literatura, dicotomizada na LDB nº 5.692/71, que refletiu em na organização escolar, culminando na frequente divisão no ensino de Língua Portuguesa em diferentes frentes: Estudos Gramaticais, Leitura/Literatura e Produção Textual/Redação. Essa divisão, que ainda é adotada em diversas instituições de ensino, é uma das responsáveis pela perspectiva de estudos gramaticais centrados em nomenclatura gramatical como principal eixo. O resultado disso são norma e descrição no lugar de análise de frases. Dessa forma, as frases são deslocadas de seu real significado, função e sentido global no texto. Para exemplificar como isso se manifesta na aula, o documento traz uma situação escolar:

Tomemos como exemplo um acontecimento escolar. A professora ensinou que “azul, verde, branco, as cores em geral” eram adjetivos e solicitou que os alunos construíssem frases com palavras. Um dos alunos escreveu “O azul do céu é bonito. O branco significa paz etc.” Logicamente, um X foi colocado sobre as frases. O porquê o aluno nunca soube. (BRASIL, 2000, p.16)

O exemplo apresentado é provocativo, na medida em que elucida o fato de que os alunos são expostos a nomenclatura gramatical nas aulas de Língua Portuguesa durante toda sua vida escolar, a partir de seu ingresso nas séries iniciais. Em

contrapartida, esses alunos chegam ao Ensino Médio sem dominarem essa mesma nomenclatura. Onde está o erro? O ensino de Gramática tem sido feito de forma ineficaz e vazio de significados reais. E é a respeito dessa ineficácia que os apontamentos do PCNEM sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa tratam ao buscarem caminhos para o ensino.

Para responder a essa e outras dúvidas levantadas, o PCNEM trata da necessidade de se considerar o aluno como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve ser baseado na interação e no uso social da linguagem, e o professor, mediador da aprendizagem, deve desenvolver a sistematização da linguagem já interiorizada pelo aluno, bem como o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Dessa forma, “os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical [...] são deslocados para um segundo plano. O estudo de Gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos.” (BRASIL, 2000, p.18).

De acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 60), documento conhecido como PCN +, três competências devem ser adquiridas e desenvolvidas no ensino de língua materna: interativa, textual e gramatical. Para elucidar essas competências, algumas situações-problemas são levantadas, em que, além da capacidade de leitura, interpretação ou até mesmo conhecimento linguístico, é necessário que se tenha capacidade de observação, análise, tomada de decisão e ação. Todas essas competências, denominadas competências interativas (utilização da linguagem na interação com pessoas e situações), devem ser desenvolvidas em consonância com as competências textual (a leitura plena e produção de textos significativos) e gramatical (o conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico, em atividades de textualização).

Ainda de acordo com essas orientações, a Gramática, entendida como “um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua” é apresentada como fator indispensável para o trabalho com a fala e a escrita, considerando a situação de produção do discurso, fornecida pelo conhecimento de ordem morfológico-sintático-

semântica (a Gramática de um ponto de vista funcional).

1.20 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ACORDO COM A BNCC

Para tecer uma análise mais completa sobre o que os documentos oficiais preveem acerca do ensino de Língua Portuguesa, fundamentaremos esse tópico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionada ao Ensino Médio, um documento com diretrizes de nível federal homologado no Brasil no final do ano de 2018, que, em seu texto introdutório, afirma ser:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 1).

De maneira geral, a BNCC é um documento a ser seguido tanto por escolas da rede pública quanto da rede privada, que tem como proposta balizar as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na seção de Língua Portuguesa no Ensino Médio, somos apresentados a diversas habilidades divididas por campos de atuação social; são eles: “vida pessoal”, “vida pública”, “práticas de estudo e pesquisa”, “campo midiático” e “campo artístico-literário”. Essas habilidades são tomadas em uma dimensão mais aprofundada, uma vez que sua aquisição se deu no Ensino Fundamental, por meio do ensino dos gêneros textuais/discursivos:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (BNCC, 2017, p. 490).

Ao iniciarmos a análise da BNCC no texto intitulado “Língua Portuguesa”, notamos que:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67).

De acordo com essa concepção, a linguagem, mais do que uma forma de transmissão de informações, assume um papel de responsável pela interação humana nas diferentes esferas sociais. Portanto, o ensino de língua materna, de acordo com a BNCC, deve ser pautado nessa perspectiva, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos (...)” (BRASIL, 2018, p. 67). Podemos perceber claramente essas orientações na BNCC na seção de Língua Portuguesa no Ensino Médio em algumas de suas habilidades, tais como:

- a) **(EM13LP01)** Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
- b) **(EM13LP15)** Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação

adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

- c) **(EM13LP16)** Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

No que tange mais especificamente ao ensino de Gramática, temos:

- a) **(EM13LP07)** Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.
- b) **(EM13LP09)** Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

Analisando as habilidades supracitadas, é possível compreender que as diretrizes da BNCC a respeito do ensino da língua materna e sua Gramática não se detêm à compreensão e reprodução de metalinguagem gramatical, mas parte da abordagem da análise da língua de forma aplicada em seus diferentes contextos e tenta contemplar a Gramática dentro dos textos, levando o aluno a compreender de forma contextualizada. Além disso, é interessante observar a importância da comparação das diferentes Gramáticas, o que leva o aluno a compreender diferentes

abordagens e até mesmo a questioná-las, partindo da indagação acerca dos motivos que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão nas escolas.

Nos documentos analisados, percebemos que as legislações preveem que, nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa, o professor dedique cada vez menos espaço ao ensino sob a perspectiva da Gramática normativa, dando lugar ao estudo da língua na perspectiva funcional, abordando tópicos gramaticais de maneira contextualizada, com ênfase na língua em uso, na produção e interpretação textual, de forma a fazer com que os alunos reconheçam e compreendam os conteúdos na prática. O que falta é que as escolas e os professores, de fato, se apropriem dessas diretrizes e façam uso dessa perspectiva em aula.

2. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Dentre os tópicos que devem ser aprofundados nas aulas de língua materna está a variação linguística. A língua, ao contrário do que muitos acreditam, não é homogênea para todos os falantes. Pelo contrário; a língua é viva e passa por diversas mudanças no decorrer do tempo, por isso não deve ser estudada como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que as falam, como defende Bagno (2008). O mito de uma língua como unidade que se estende por todo o território nacional tem sido prejudicial à educação, uma vez que desconsidera as variações existentes dentro de uma mesma língua e impõe uma norma como se fosse a única. Sobre isso, Bagno (2008, p. 48) afirma que “nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico”. De acordo com Ilari e Basso (2006, p. 151), alguns fatores que contribuíram para esse mito da língua uniforme foram:

“uma certa forma de nacionalismo; uma visão limitada do fenômeno linguístico, que só consegue levar em conta a língua culta; e uma certa insensibilidade para a variação, contrapartida do fato de que os falantes se adaptam naturalmente a diferentes contextos de fala”.

Se o homem está em constante mudança e evolução em sua aparência, costumes, ideias, é perfeitamente natural que sua língua também reflita essas mudanças. No que tange ao Brasil, um país com uma extensão territorial tão ampla,

essas mudanças e diferenças são ainda maiores, considerando os costumes, fatores históricos, sociais e culturais de cada região e em diferentes níveis, como fonológico, fonético, morfológico, sintático e semântico.

Dizer que uma língua possui variações significa dizer que seu sistema é heterogêneo e pode variar de diferentes formas. Esse fenômeno pode ser facilmente observado nas escolas, uma vez que os alunos adquirem a língua em contato com seu círculo social e trazem essa bagagem linguística repleta de variações para as aulas, nas quais têm seu primeiro contato com a língua padrão. Para evitar eventuais conflitos e formar cidadãos livres de preconceito linguístico, é necessário que o docente apresente as variações linguísticas e que os alunos compreendam que, como discute Bagno (2008), falar de forma diferente da língua considerada padrão não é errado, e sim algo comum. Toda a sociedade deve:

Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos. (BAGNO, 2008, P. 131)

2.1 O CONCEITO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A partir da segunda metade do século XX, diversas novas abordagens linguísticas surgiram com diferentes concepções de Gramática e de ensino de língua materna. Foi após o ano de 1990, com o surgimento dos PCN, que as variações linguísticas foram incorporadas às discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Diversas são as concepções sobre variações linguísticas. De maneira geral, compreende-se que esse fenômeno se trata de formas diferentes de dizer uma só coisa, de transmitir uma mesma informação. Sobre isso, Antunes (2007, p. 104) afirma que:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais,

situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionadas por esses fatores.

Temos, de acordo com a autora, a concepção da língua em seu papel social, como atividade de interação humana. Dessa forma, as variações linguísticas se manifestam a partir das diferentes esferas sociais que compõem uma comunidade de fala, não de forma aleatória, mas condicionada a diferentes fatores, como idade, localização geográfica, fatores sócio-histórico-culturais, grau de escolaridade, contexto social, entre outros, e pode se manifestar em menor ou maior grau, de acordo com o grupo social.

Bagno (2007) defende a ideia de as variações linguísticas serem o “estado natural” da língua, e que elas não podem ser consideradas “desvios” ou “distorções”. Pelo contrário; a construção de um modelo idealizado de língua (norma-padrão) é que foge do natural, uma vez que tenta determinar o uso homogêneo da língua. Sob essa perspectiva, compreendemos a problemática existente em falar de erro no uso da língua e apontar os usos diferentes do considerado padrão como incorretos:

Não há em língua um padrão absoluto de correção (válido para todas as circunstâncias), mas apenas padrões relativos às diferentes circunstâncias (daí os linguistas afirmarem que a propriedade é mais importante que a correção). (FARACO, 2008. p. 166)

Diante dessa concepção, ao considerar as diversas circunstâncias de uso da língua, faz-se necessário o uso dos termos “adequado” ou “inadequado” em lugar de “correto” ou “incorreto” no que tange às diferentes variações linguísticas, de acordo com a situação de comunicação. “Falar bem” a Língua Portuguesa, portanto, não é apenas conhecer a norma padrão da língua, mas escolher os registros linguísticos mais adequados em cada contexto.

De acordo com Bechara (2001, p. 38) "o sucesso da educação linguística é transformar o falante em um 'poliglota' dentro de sua própria língua nacional". Isso significa que um bom usuário de um idioma é aquele que consegue transitar entre os diferentes falares, em diversos contextos e, empregando as variantes de maneira a produzir os resultados esperados por seu discurso.

2.2 NÍVEIS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

De acordo com a perspectiva Sociolinguística, a variação linguística se manifesta em vários níveis dentro da língua: lexical, fonético, morfológico e sintático.

- a) Nível lexical: Esse nível diz respeito às palavras da língua. Diferentes palavras são usadas para designar a mesma coisa, como mexerica e bergamota. Essas diferenças podem ser explicadas geográfica, histórica ou socialmente.
- b) Nível fonético: Nível exclusivo da oralidade, refere-se à sonoridade das palavras. Envolve questões de pronúncia, sotaque, sonoridade. O /r/ do interior de São Paulo é diferente do /r/ do sul do Brasil, que é diferente do /r/ carioca, por exemplo.
- c) Nível morfológico: Refere-se às diferentes formas das palavras, de acordo com as escolhas dos falantes. Exemplo: *Pus x ponhei, estudando x estudano*.
- d) Nível sintático: Esse nível se refere à organização dos termos na frase, em diferentes construções como *encontre-o x encontrei ele*.

Os diferentes níveis e fatores linguísticos determinam diferentes tipos de variações linguísticas, como veremos a seguir, ancorados nos estudos de Ilari e Basso (2006).

2.3 VARIAÇÃO DIACRÔNICA

Também conhecida como variação histórica, a variação diacrônica (do grego *dia* = através de; *khronos* = tempo) é aquela que acontece através dos anos. A variação diacrônica diz respeito a como a língua muda com o passar do tempo, seja com relação a sua função social, seja no aspecto lexical ou até mesmo na gramática.

Ilari e Basso (2006) afirmam que a língua tem sua história externa e interna. A história externa da língua trata sobre sua evolução com o tempo, no que tange às suas funções sociais e em suas relações com dada comunidade linguística. Já a história interna, diz respeito às diversas mudanças que ocorrem tanto na gramática quanto no léxico, com o passar do tempo. Ao estudarmos a formação da língua, nos

deparamos com sua história interna, principalmente se compararmos as propriedades linguísticas de textos de diferentes épocas.

A variação diacrônica nem sempre se dá em espaços de tempo grandes, como séculos. Ela pode ser facilmente identificada ao compararmos, por exemplo, as especificidades do léxico de diferentes gerações.

A língua se altera de época para época e um exemplo disso são as gírias e expressões. Um jovem de hoje provavelmente não compreende diversas palavras usadas no passado, ao passo que uma pessoa mais velha pode ter dificuldade para compreender algumas palavras usadas pelos mais jovens. As palavras, por vezes, param de ser utilizadas, sofrem mudanças de sentido, ou, até mesmo, formas antigas, que não eram mais utilizadas, retornam. Nesse movimento, se dá a variação diacrônica.

De acordo com Ilari e Basso (2006), a gramaticalização e a lexicalização são dois exemplos de processos que ocorrem na variação diacrônica. Hopper e Traugott (1993) caracterizam a gramaticalização como o processo pelo qual termos e construções lexicais passam, em determinados contextos da língua, a ter funções gramaticais. Castilho (1997) elucida, ainda, a gramaticalização como uma “recategorização” das palavras, uma vez que, nesse processo, elas mudam de categoria sintática.

Um exemplo de gramaticalização é o processo pelo qual passa o termo “aí”, que, em primeiro momento, tem função de dêitico locativo e identifica o local de uma pessoa ou coisa em um espaço (“A comida está *aí* na mesa”) porém, uma vez gramaticalizado, pode assumir função de conjunção (“Fui me arrumar para sair, *aí* minha mãe chegou”). No segundo exemplo, a palavra se esvaziou de sentido e assumiu uma função gramatical, como sequenciador textual.

A lexicalização é o processo inverso à gramaticalização. Nesse processo, uma classe gramatical assume função lexical. Ilari e Basso (2006, p.153) elucidam a lexicalização “por exemplo, quando dizemos que um trabalho apresenta vários *senões*, ou quando pedimos a alguém que deixe de *entretantos* e passe aos *finalmentes*”

Mudanças que ocorrem na sociedade também podem levar a mudanças no léxico. Construções comuns no passado podem se tornar arcaicas e defasadas atualmente. Em alguns casos, falantes ou autores optam pelo uso de arcaísmos como forma de construção de estilo. Existem, ainda, construções que, no passado, eram comuns em alguns gêneros, como os jornalísticos, mas que hoje só seriam admitidos em textos jurídicos, por serem extremamente formais. Todas essas mudanças que ocorrem ao longo de determinados períodos constituem a variação diacrônica.

2.4 VARIAÇÃO DIATÓPICA

A variação diatópica (do grego *dia* = através de; *topos* = lugar), também conhecida como variação regional, trata das variações que a língua apresenta de acordo com as diferentes regiões, tanto do mesmo país, quanto de países diferentes, que usam a mesma língua.

É possível observar diferenças tanto ao compararmos o Português que falamos no Brasil com o falado na Europa (Portugal, Açores, Madeira), na África (Angola, Moçambique, Guiné Bissau) e na Ásia (Goa, Macau, etc.), quanto o Português falado no território nacional, em diferentes regiões do Brasil, como sul e nordeste, por exemplo.

Com relação às variações encontradas na principal comparação que os estudos da variação geográfica trazem, entre o Português do Brasil e o Português Europeu, além das diferenças significativas nos níveis fonético, sintático e morfológico, há uma notável variação no nível lexical. Alguns exemplos, conforme Ilari e Basso (2006):

- a) O Português Europeu (PE) exprime progressão usando o verbo *estar* + a preposição *a* + infinitivo: Não estou a perceber; já o Português Brasileiro (PB) usa *estar* + gerúndio: Não estou entendendo;
- b) A palatalização, no PB, do /t/ e do /d/ antes de /i/ tônico e átono, e, no PE, a não palatalização, como em [t]io e [d]ia;
- c) No nível lexical, diversas são as diferenças, como casa de banho (PE) x banheiro (PB), banheiro (PE) x salva-vidas (PB) e comboio (PE) e trem (PB).

No campo das variações geográficas encontradas em diferentes regiões do Brasil, os traços tipicamente regionais aparecem com mais clareza na fala, especialmente em contextos mais informais. É possível comprovar essa variação, por exemplo, entre os falares paulista, mineiro, gaúcho, carioca, baiano, etc. Essa variação se manifesta em diversos níveis, sendo lexical e fonético os principais. Segundo Ilari e Basso (2006):

- a) A palatalização de /s/ e /z/ finais de sílabas e de palavras, em mais, pronunciado [majj] e rapaz, pronunciado [Ra'pajj], marca da fala carioca, mas encontrada também no Espírito Santo, em algumas regiões de Minas Gerais, Pará, Amazonas e Pernambuco;
- b) Diferentes realizações do /R/ (de carro), de acordo com as regiões: Apical múltipla no Sul (churrasco, chimarrão; uvular na pronúncia carioca e fricativa velar surda no resto do país;
- c) No léxico, com diferentes formas de expressar o mesmo sentido, de acordo com a região: macaxeira / aipim / mandioca; semáforo / sinal / sinaleira; lanternagem / funilaria;
- d) Ou, ainda, quando uma mesma palavra expressa significados diferentes, conforme a região: quitanda: em geral significa mercearia, em Minas Gerais denomina iguarias e doces feitos com massa de farinha.

Diversos autores escreveram livros dedicados a descrever o vocabulário típico de uma determinada região, aos moldes de um dicionário, como, por exemplo, o “Dicionário de Baianês”, de Nivaldo Lariú, “Fraseologia sul-rio-grandense”, de Álvaro Porto Alegre e o “Dicionário Papachibé” de Raymundo Mário Sobral.

2.5 VARIAÇÃO DIASTRÁTICA

Também conhecida como variação social, refere-se ao tipo de variação que encontramos ao compararmos a fala de pessoas que pertencem a diferentes grupos sociais. Essa variação engloba fatores como grau de escolaridade, idade, sexo, nível socioeconômico, classe social e até mesmo profissão.

Segundo Ilari e Basso (2006, p. 175), “encontramos [...] uma séria diferença entre o Português falado pela parte mais escolarizada da população (que, não por acaso, é também a parte mais rica ou menos pobre) e pela parte menos escolarizada”. Os autores se referem à variação falada pela população de menor grau de escolaridade como “Português subpadrão” ou “Português *substandard*”.

Castilho (1985 apud ILARI E BASSO, 2006) enumera as principais características do português subpadrão, sendo exemplos:

- a) Na fonética, a queda de material fonético posterior à vogal tônica, como em *figo* por *fígado* e *Ciço* por *Cícero*;
- b) Perda da distinção entre vogal e ditongo antes de palatal, como em *pexe* por *peixe*;
- c) Monotongação de ditongos crescentes em posição final, como em *sustança* por *substância*;
- d) Na sintaxe, o uso de uma única marca de plural e a marca de concordância da 3ª pessoa do plural do verbo, como em “*Os doce mais bonito é para as visita*” e “[...] *os bombeiro já não tinha mais nada pra fazer.*”;
- e) Uso dos pronomes de caso reto na posição de objeto, como em “*Eu vi ele*”;
- f) Na morfologia, perda do -s da desinência da primeira pessoa: “*Noís cantamo*”;
- g) E anteposição do advérbio de comparação a adjetivos que já são comparativos, como em “*mais mió*” em vez de “*melhor*”.

A variedade subpadrão da língua é própria da oralidade e, exceto em situações de estudo, raramente são encontradas na modalidade escrita da língua. Entretanto, assim como o Português padrão, o subpadrão tem suas próprias regras que regem seu uso e trazem um funcionamento amplos e efetivo. Dentre essas regras, Ilari e Basso (2006) destacam a redução da conjugação verbal a duas formas, exemplificadas em “eu falo / vocês fala / ele fala / eles fala” e o uso de “a gente” com o mesmo sentido do pronome “nós”, comumente pronunciado “nóis” nessa variação.

Na escola, o aluno deve conhecer as diversas variações linguísticas e, ainda que seja falante da variedade subpadrão, isso não deve ser um empecilho para que ele aprenda a língua padrão, suas características e situações adequadas de uso. A

educação formal não deve reprimir a variação da criança, pelo contrário. O aprendizado da língua padrão se dará de maneira similar ao aprendizado de uma língua estrangeira, que não substitui sua língua materna.

Como principal exemplo dessa variação, há as canções de Adoniram Barbosa, “Samba do Arnesto” e “Saudosa Maloca”, que fizeram muito sucesso da década de 50. Tais canções, que retratam a vida e as particularidades da língua do paulistano com sua mistura de raças e sotaque peculiar, deram visibilidade a essa variação linguística, que, até então, tinha poucas chances de obter alcance na mídia.

Da mesma maneira que por meio da variação geográfica é possível identificar a região de origem do falante, por meio da variação social, ou seja, pela forma de falar, podemos ter indícios do grupo social a qual o indivíduo pertence, uma vez que a língua se trata de um fator social que constitui o ser humano e sua identidade.

2.6 VARIAÇÃO DIAMÉSICA

A variação diamésica se refere à língua em uso nos diferentes meios de expressão, especialmente das diferenças entre a língua falada e a língua escrita, os gêneros em que elas circulam e suas particularidades. Para compreender as implicações da variação diamésica, é preciso entender as diferenças entre o texto falado e o texto escrito.

A principal característica do texto escrito é o seu planejamento. Podemos pensar previamente, planejar a estrutura do texto, sua ordem, a disposição de palavras nos parágrafos e dos parágrafos no texto. Podemos, ainda, fazer correções, adequações de linguagem, de palavras e prever os impactos e os resultados que o texto alcançará. O texto escrito fala por si, é, em sua maioria, linear, e quase não apresenta retornos, a menos que esses sejam intencionais. De maneira geral, os textos escritos tendem a ser menos espontâneos.

O texto falado, por outro lado, é um texto cujo autor pode contar com o ambiente e a situação de fala em que está inserido, uma vez que é possível interagir ou referir-se a objetos ou pessoas, além de permitir intervenção imediata do interlocutor. Os

textos falados são formulados à medida que são produzidos, e apresentam reformulações, retornos para que determinada informação seja completada ou exemplificada, correções, acréscimos, além de apresentarem expressões próprias da oralidade, como, por exemplo, “né?”, “certo?”, que caracterizam a função fática da linguagem. O texto falado tende à espontaneidade. Conforme Ilari e Basso (2006, p; 181) “em oposição ao desenvolvimento retilíneo do texto escrito, já se disse que o desenvolvimento mais típico dos textos falados traça uma espécie de espiral que atropela a si própria”.

Além das citadas diferenças, há uma arraigada preocupação maior com o texto escrito do que com o falado, que muito se deve ao planejamento inerente ao texto escrito. Entretanto, a língua falada possui suas próprias regras, ou seja, sua própria gramática, que é diferente da gramática da língua escrita.

Na variação diamésica, é fundamental o conceito de gêneros discursivos, uma vez que são os gêneros que determinam a linguagem que será utilizada, e apresentam regras próprias para o uso da língua. Ilari e Basso (2006) mencionam alguns exemplos de gêneros discursivos, gêneros estes que apresentam uso próprio da língua, como o discurso político, textos jurídicos, textos da esfera científica, gêneros digitais, entre outros.

Como explica Marcuschi (2001), as estratégias de formulação do criador de cada texto determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, do grau de formalidade, das escolhas lexicais, etc. Cada gênero tem suas particularidades. Certas construções gramaticais que são comuns em um gênero, podem não ser aceitas em outro. Sendo assim, é correto afirmar que os gêneros possuem uma língua própria, ou melhor, uma variação própria da língua.

2.7 VARIAÇÃO DIAFÁSICA

Ainda que dentro de um grupo homogêneo, de mesma faixa etária, grau de escolaridade ou nível social, os falantes podem apresentar variação linguística, de acordo com a circunstância em que estão inseridos e o contexto em que se situa o ato

de comunicação. A essa variação, chamamos de diafásica, variação situacional ou variação de estilo. Nessa variação, o conceito principal é o da adequação da língua.

Entre as variantes situacionais, distinguem-se duas:

a) estilo informal (espontâneo, descomprometido, com baixo grau de preocupação com a linguagem);

b) estilo formal (calculado, vigiado, com alto grau de reflexão).

A Sociolinguística costuma denominar tais estilos como registros, ou seja, registro formal e registro informal da língua. A variação diafásica, isto é, o uso diferente da língua em diferentes domínios sociais, pode se manifestar na fala do mesmo indivíduo, de acordo com o papel social que ele está assumindo no momento da comunicação.

Uma pessoa, ao conversar com seus amigos, naturalmente terá pouca preocupação com a língua, uma vez que está inserida em uma situação informal, espontânea. Por outro lado, essa mesma pessoa em uma situação mais formal, como uma reunião com o chefe, fará escolhas lexicais diferentes, visto que tal situação pressupõe o registro formal como mais adequado.

A variação diafásica se dá de acordo com as várias formas de interação, de maneira a adaptar-se aos diferentes papéis sociais que o indivíduo exerce, como aluno/professor, pai/filho, chefe/funcionário, amigo/esposo, nas diferentes práticas sociais, como trabalho, escola, trabalho, lazer, etc. Além desses fatores, o tema da situação comunicativa também altera o grau de formalidade utilizado, o registro escolhido e suas escolhas lexicais, o que implica não só o uso ou não de gírias e expressões informais, mas também no nível fonético da língua.

As variações apresentadas coexistem, convivem, isto é, não são características que podem ser aplicadas em separado a alguns textos e a outros não. A língua é, portanto, uma “realidade dinâmica”, não uma imposição que foi estabelecida definitivamente em algum momento no passado, mas que está em constante mudança. (ILARI E BASSO, 2006)

2.8 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste tópico observaremos de que forma as variações linguísticas são abordadas nos documentos como os PCN e a BNCC e quais são as orientações e diretrizes oficiais acerca de como deve ser realizado seu ensino. Os objetivos do ensino da língua materna, de acordo com os PCN, deixam claro quanto à importância desse aprendizado para a compreensão dos discursos de diferentes esferas sociais. Para que essa formação seja completa, é fundamental que se compreenda de que forma as diferentes variações linguísticas podem se manifestar, considerando formação, localização geográfica, contexto, entre outros fatores que culminam em diferentes usos da língua.

A importância dos estudos sobre variações linguísticas nos PCN é retratada desde as orientações acerca do objetivo do Ensino Fundamental, uma vez que esclarecem a heterogeneidade do país e da Língua Portuguesa, enfatizando que o cidadão deve:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio brasileiro [...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7)

Ao orientar o reconhecimento da identidade nacional e pessoal, valorização a pluralidade e o posicionamento contra qualquer discriminação, nota-se a noção intrínseca da língua como parte do patrimônio cultural brasileiro e formação da identidade do povo brasileiro. Em face disso, evidencia-se a importância de reconhecer as diversas manifestações da língua materna e as variações como parte integrante dessa língua.

Com base nessa introdução, os PCN enumeram, nos objetivos gerais da Língua Portuguesa, itens que vão ao encontro do conhecimento da língua e do posicionamento contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, como:

Item 4: conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.

Item 5: reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.

Tais itens demonstram a importância de se posicionar contra o preconceito linguístico, e enfatizam que a principal forma de se combater o preconceito é por meio do conhecimento (das variações e dos aspectos que levam a tais variações) e a valorização dessas variações. Além disso, notamos as orientações sobre a importância de se respeitar, reconhecer e valorizar a linguagem e a variação dos alunos, considerando o grupo social a qual pertencem. O professor não deve negar a linguagem do aluno, e sim introduzir novas possibilidades e ensinar novas habilidades linguísticas a ele.

As orientações sobre o ensino das variações linguísticas perduram até o Ensino Médio. Nas diretrizes gerais da Língua Portuguesa no Ensino Médio, o documento elucida a importância de a escola e os educadores não se aterem ao ensino exclusivo do registro formal da língua, e compreendem esse registro como uma variação linguística de determinados grupos sociais (variação social, segundo a sociolinguística). De acordo com os PCN, “aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade” (BRASIL, 1998, p. 07).

Para reiterar as orientações do Ensino Fundamental, o documento reforça sobre a importância de se “respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizada por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização”, descrevendo as diferentes manifestações da linguagem como construções simbólicas e representações da diversidade social e histórica (BRASIL, 1998, p. 09). É na escola que o aluno deve compreender as características e usos da língua, a importância de se preservar a diversidade e identidade que ela carrega e as diversas possibilidades de uso que ela traz, de acordo com o discurso, a intenção do falante, o contexto, etc.

Ao mesmo tempo que o aluno conhece as várias manifestações, como produto de diferentes esferas sociais, deve

aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica a criação de elos entre elas. (BRASIL, 1998, p. 09)

Desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, as variações linguísticas são assunto que estão presentes na BNCC. No que tange às orientações do Ensino Fundamental, o documento se preocupa em destacar a diversidade presente na língua de acordo com as diferentes esferas da atividade humana e nos diferentes meios:

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. (BRASIL, 2016, p.87)

O documento, que orienta o ensino da língua materna por meio da exploração de diferentes gêneros, ratifica esse discurso ao destacar contexto, situação discursiva e suportes textuais (como digitais, imprensa, livros) como forma de se perceber as variações linguísticas.

Com relação ao Ensino Médio, a BNCC traz, no campo das práticas (Leitura, escuta, produção de textos orais, escritos, multissemióticos e análise linguística/semiótica), habilidades que enfatizam a importância do conhecimento sobre as variações linguísticas, como, por exemplo:

- a) **(EM13LP09)** Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.
- b) **(EM13LP10)** Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

- c) **(EM13LP15)** Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.
- d) **(EM13LP16)** Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

Em todas essas habilidades, nota-se a importância de se conhecer e considerar a variação linguística adequada para produzir os efeitos de sentido pretendidos, em situações de produção textual, e a variação linguística empregada em cada contexto, em situações de leitura, análise e compreensão de textos, orais ou escritos.

3. METODOLOGIAS ATIVAS

As diversas inovações tecnológicas acarretaram intensas transformações no mundo. Essas transformações se estendem a diferentes âmbitos, como social, econômico, nas relações de estudo e trabalho e até mesmo no âmbito cultural. Surgiram, a partir dessas mudanças, novas maneiras de se comportar, de se relacionar, de expressar sentimentos, pensamentos, opiniões, de se comunicar, de ensinar e de aprender. Por conta de todas essas transformações, surgiu a grande necessidade de a sociedade aprender e se adaptar, e, com isso, a necessidade de

que a educação se transformasse para acompanhar tais revoluções, especialmente no que se refere à cultura digital.

O acesso à informação mudou, a velocidade com que se acesso também. Em face disso, os contextos de aprendizagem precisaram ser reorganizados e ressignificados. Com a urgência pela mudança, o conceito de aula, já arraigado devido à educação formal, precisou ser reestruturado. É necessário que não só o professor, mas toda a equipe pedagógica esteja atenta e empenhada em acompanhar as mudanças que a cultura digital traz, suas possíveis ameaças e seus pontos positivos para as práticas educativas e as novas metodologias de ensino que emergiram por meio da tecnologia. Segundo Bacich (2019):

Com o aumento do uso de tecnologias digitais e acesso à informação, aumentou-se também a necessidade por uma educação mais contextualizada, onde o aluno desenvolva, além dos conteúdos, habilidades socioemocionais como a criticidade, criatividade, colaboração e comunicação, e nesse caso, os projetos podem nos ajudar a desenvolver essas habilidades de forma intencional e sistematizada, além de tornar o ensino mais estimulante e criar estudantes que tenham verdadeira paixão por aprender.

O professor, que em muitos casos teve uma formação estritamente formal e conteudista, muitas vezes replica em suas aulas o modelo que teve de aulas, em sua formação. O mundo mudou, a forma de ensinar também precisa mudar. Para uma educação significativa, a formação do professor, inicial ou continuada, também deve ser diferente dos moldes tradicionais, e deve ser pautada nas reflexões, criações, atividade crítica, nas discussões de ideias e formação do professor autor.

Para que haja apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e sua integração eficiente na educação, o professor precisa ter conhecimentos que transpassam o cunho pedagógico. É necessário que se una o conhecimento pedagógico e o conhecimento de conteúdo ao conhecimento tecnológico, consolidando, assim, o conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo, conhecido na literatura internacional como TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*).

Pautadas na inovação educacional e no uso inteligente da tecnologia, integrando os conhecimentos supracitados, surgem as metodologias ativas, que unem

a inovação tecnológica e diferentes abordagens com foco na autonomia e no aluno como construtor de seu próprio conhecimento. Sobre essa união, Moran afirma que:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam a possibilidade de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram a cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria. (BACICH E MORAN, 2018, p. 12)

O professor, que antes era o detentor do saber, hoje não pode simplesmente ver seu aluno como um “banco”, no qual deposita o conhecimento e transmite informações, tal qual uma educação bancária, como já denunciava Paulo Freire (1970). É preciso reinventar a educação, para motivar e engajar os alunos, inserindo-os como participantes principais, protagonistas de seu processo de aprendizagem. As metodologias ativas com o apoio das tecnologias digitais permitem ao professor transformar suas aulas em “experiências vivas de aprendizagem” (Bacich e Moran, 2018)

A palavra “protagonista” aparece 57 vezes na BNCC, que frisa a importância do protagonismo juvenil. A competência geral número 5 da BNCC salienta a importância de se formar alunos protagonistas e como esse protagonismo está aliado à cultura digital:

Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 1)

Protagonista (do grego *proto* = primeiro, principal; *agonistes* = lutador) é o aluno que é o principal agente da construção de seu conhecimento e o responsável pela construção de seu próprio projeto de vida. É fundamental que o professor dê oportunidades para que esse protagonismo de seus alunos seja cada vez mais forte. O trabalho em torno do protagonismo juvenil deve ser capaz de situar o estudante no centro da prática educativa, garantindo sua participação ativa no processo de

aprendizagem. Um estudante protagonista sente liberdade para expressar seus pensamentos, reflexões, conhecimento e críticas.

É cientificamente comprovado pela neurociência que o processo de aprender se dá de formas diferentes para cada ser humano. Cada um aprende o que é relevante e significativo para si. Da mesma forma, o psiquiatra americano William Glasser demonstrou, em sua teoria, de que forma se dá a aprendizagem de um aluno. Segundo a pirâmide do aprendizado de Glasser (2001), aprende-se:

- a) 10% quando se lê;
- b) 20% quando se ouve;
- c) 30% quando se observa;
- d) 50% quando se vê e ouve;
- e) 70% quando se discute com outra pessoa, como em debates e entrevistas;
- f) 80% quando se faz algo, como escrever, interpretar, utilizar ferramentas pedagógicas;
- g) 95% quando se ensina os outros.

O déficit de aprendizagem de alunos que tiveram toda a sua formação pautada no ensino tradicional, na transmissão de conteúdo, na repetição e memorização de regras e exceções, especialmente nas aulas de língua portuguesa, corrobora o conceito de pirâmide de aprendizagem de Willian Glasser, uma vez que, para o autor, a maior porcentagem de efetivo aprendizado se dá quando o aluno pratica, interage e se envolve no processo, foco principal das metodologias ativas. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 27):

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação ao aluno.

Bacich e Moran (2018) afirmam que a aprendizagem é ativa, uma vez que aprendemos nas mais diversas situações e por meio de desafios cada vez mais complexos, sendo a vida um processo de aprendizagem ativa. Aprendemos por meio de exemplos, de questionamentos, de experimentação, de transmissão. Como a aprendizagem acontece de formas diferentes para cada pessoa, cada um tem seu

melhor jeito de aprender. Esta é a razão pela qual diversos autores vêm, desde o século XX, questionando o modelo escolar que coloca o professor como transmissor do conhecimento de forma uniforme para todos os alunos. Se a sala de aula é um ambiente heterogêneo, composto por alunos diferentes, cada um com suas potencialidades e seu modo de aprender, o modelo de aprendizagem uniforme não é eficaz para atingir todos os alunos. É papel da escola ajudar os estudantes a desenvolver seu potencial, de acordo com suas necessidades e sua forma de aprender, para que, assim, as competências e habilidades de cada área sejam alcançadas:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas profundas motivações, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (BACICH E MORAN, 2018, P. 06)

Para os autores, os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. A fim de que a aprendizagem aconteça, de fato, é fundamental que se transforme a sala de aula nesse ambiente propício para diferentes experiências e, para que isso aconteça, toda a equipe escolar precisa estar engajada, tornando a escola um ambiente acolhedor, bem como estar equipada com relação à tecnologia, uma vez que “a tecnologia em rede móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena” (Bacich e Moran, 2018, p. 11).

O uso das metodologias ativas unido às tecnologias digitais tem como objetivo tornar o aluno protagonista de sua própria aprendizagem, assumindo uma postura autônoma e participativa, uma vez que as metodologias ativas de aprendizagem criam oportunidades para que o aluno participe da construção de seu conhecimento. Assim, as metodologias ativas visam oportunizar ao discente o pensamento crítico, reflexão, criação, construção, tomada de decisões, entre muitas outras atitudes que compõem a construção do saber. Logo, aprender será uma atividade prazerosa, criativa e constante.

Vejamos, agora, algumas das metodologias ativas e como elas devem ser desenvolvidas em aula.

3.1 SALA DE AULA INVERTIDA

No ensino tradicional, a sala de aula é um ambiente que serve para que o professor transmita as informações e o conhecimento para os alunos, que, posteriormente à aula, devem reforçar os estudos abordados e realizar alguma atividade para que se verifique o grau de compreensão. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda o conteúdo previamente e a sala de aula se torna um espaço de discussão de ideias, perguntas, atividades práticas, consolidando, assim, a aprendizagem ativa (BACICH E MORAN, 2018). Essa metodologia, modelo híbrido que otimiza o tempo do professor em aula e da aprendizagem em si, pode ser desenvolvida de diferentes formas, sendo dividida em etapas.

Em um primeiro momento, o aluno, após a orientação do professor, inicia o conhecimento fora do ambiente escolar e antes da aula. Essa busca pode acontecer a partir de pesquisa, leitura, vídeos indicados ou gravados pelo próprio professor, entre outros meios. Bacich e Moran (2018) reiteram que há materiais digitais disponíveis sobre qualquer assunto. Por isso, após o professor propor o tema, o aluno encontrará, na internet, materiais diversos que dispõem das informações básicas sobre o tema a ser estudado. Dessa forma, como afirmam o conhecimento básico e inicial ficará sob a responsabilidade do aluno com a curadoria do professor.

Os estágios mais avançados do conhecimento ficam a cargo do professor durante a aula, além do componente grupal. No segundo momento, já em sala de aula, o professor deve aprofundar os conhecimentos que os alunos adquiriram. É importante que o professor planeje atividades que façam com que os alunos exponham o que pesquisaram, assim como as dúvidas que surgiram ao pesquisarem o conteúdo. É durante essas atividades, que podem ser discussões de ideias em grupos, resolução de problemas, etc, que a consolidação da aprendizagem se dará:

Em todos esses casos, é fundamental que o aluno receba *feedback* sobre os resultados das ações realizadas. A sala de aula presencial assume um papel importante nessa abordagem, pedagógica pelo fato de o professor estar participando das atividades que contribuem para o processo de significação das informações que os estudantes adquiriram *on-line*. Nesse sentido, o *feedback* é fundamental para corrigir as concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas. (BACICH E MORAN, 2018, P. 32)

Bacich e Moran (2018, p. 30), baseados no relatório *Flipped Classroom Field Guide* trazem as regras básicas para aplicar a abordagem da sala de aula invertida:

- a) O segundo momento da aula invertida, em que acontecem as atividades em aula, deve fazer com que o aluno relembre o que aprendeu em casa, aplique esse conteúdo, sane suas dúvidas e amplie o que foi aprendido. Por isso, deve envolver muito questionamento, resolução de problemas, entre outras atividades que estimulem a aprendizagem ativa.
- b) O *feedback* deve ser dado pelo professor imediatamente após as atividades em aula.
- c) O aluno deve participar tanto das atividades *on-line* quanto das presenciais, sendo ambas contabilizadas para a avaliação formal, ou seja, ambas valem nota. O professor deve incentivar essa participação.
- d) Todo o material utilizado nas etapas da sala de aula invertida, tanto na etapa *on-line* quanto presencial, deve ser muito bem estruturado pelo professor.

A metodologia da sala de aula invertida vem sendo utilizada não só no em diversos níveis do ensino básico, mas também no ensino superior em faculdades como a Universidade Federal de Campinas (UNICAMP), a Harvard University e a o Massachusetts Institute of Technology (MIT).

3.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A aprendizagem baseada em problemas ou ABProb (também conhecida como PBL, do inglês *problem-based learning*) consiste em uma abordagem cujo foco é a pesquisa de diversas causas e as possíveis soluções para um problema levantado. A PBL é uma metodologia voltada para o estudo e a aprendizagem de conteúdo por meio da resolução de problemas, reais ou simulados, para motivar e centralizar o processo de aprendizagem de diversos conhecimentos, abarcando até mesmo a questão atitudinal.

Essa metodologia ativa surgiu nos anos 60, na McMaster University, no Canadá, e inicialmente era aplicada no curso de Medicina. Atualmente a PBL tem sido

utilizada também no nível básico, unindo diversos componentes curriculares, e no ensino superior em várias áreas do conhecimento, como engenharias, arquitetura e administração, além da área da saúde.

A aprendizagem baseada em problemas tem como foco principal unir a teoria à prática. Ao mesmo tempo em que o aluno discute com seus colegas e professor o conteúdo que precisa para solucionar um problema, ele aprende a base teórica e testa a eficácia prática dessa teoria na resolução de problemas.

A PBL propõe uma desconstrução e reconstrução da matriz curricular e da forma de se ensinar. De acordo com essa metodologia, o ensino deve ser pautado no estudo, pesquisa e discussão sobre questões relacionadas ao problema levantado e os conteúdos teóricos que devem ser aprendidos, das diferentes áreas envolvidas, são trabalhados de forma integrada. Assim, cada tema de estudo deve ser transformado em um problema. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 16):

A PBL tem como inspiração os princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas relativos às suas futuras profissões. A aprendizagem baseada em problemas, de forma mais ampla, propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo.

O uso da PBL muda toda a dinâmica da aula, reestruturando as relações e se desvincula do padrão que se tem na aula centrada na transmissão de conhecimento pelo professor. Na aula baseada em PBL, o professor deverá atuar como um guia, um mediador que conduz os alunos na busca pelo conhecimento. Os problemas são levantados, as causas e soluções são discutidas e os conteúdos das disciplinas são aprendidos simultaneamente a esse processo.

As fases da PBL, adotadas na Harvard Medical School são, de acordo com Wetzel (1994, apud BACICH E MORAN, 2018, p. 16):

- a) Fase 1: Identificação do(s) problema(s) – formulação de hipóteses – solicitação de dados adicionais – identificação de temas de aprendizagem – elaboração de cronograma de aprendizagem – estudo independente.

- b) Fase 2: Retorno ao problema – crítica e aplicação de novas informações – solicitação de dados adicionais – redefinição do problema – reformulação de hipóteses – identificação de novos temas de aprendizagem – anotação das fontes.
- c) Fase 3: Retorno ao processo – síntese da aprendizagem – avaliação.

Essa metodologia, embora não seja tão rápida e simples de ser implementada, é um excelente caminho para se desenvolver a tão almejada autonomia dos alunos. Ensinar por meio da PBL é concretizar a aprendizagem ativa e significativa, a união entre a teoria e a prática, tornar o aluno apto a construir seu próprio conhecimento e trabalhar em equipe e formar cidadãos críticos e preparados para a resolução de conflitos.

3.3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A aprendizagem baseada em projetos, ou ABP, é uma abordagem na qual os estudantes desenvolvem projetos relacionado a uma situação ou problema (real ou inventada), por meio de investigação, formulação de hipóteses, trabalho individual e em grupo, entre outras tarefas. Embora a aprendizagem baseada em projetos esteja inter-relacionada à aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos tem um foco mais específico. Se na aprendizagem baseada em problemas os alunos investigam causas possíveis para um problema, na aprendizagem baseada em projetos procura-se uma solução específica (construir uma ponte, por exemplo) (BACICH E MORAN, 2018, P. 16).

No desenvolvimento da aprendizagem baseada em projetos, os alunos trabalharão competências como pensamento crítico e criatividade, além da tomada de decisões individuais e em equipe e interdisciplinaridade. Nessa abordagem, a avaliação será contínua, durante todas as etapas, até a finalização do projeto. Reflexão, avaliação, autoavaliação e *feedback* são etapas importantes no desenvolvimento da ABP, até mesmo para uma possível reestruturação ou melhoria do projeto, caso seja necessário.

Na ABP, a criação do projeto visa gerar um produto, que, segundo Bacich (2019), “é o alicerce que guiará o planejamento das etapas, por isso, ao pensar em projeto, é importante começar por esse ponto”. O produto final do projeto poderá ser físico ou abstrato, como uma teoria, ideia, campanha, ou até mesmo um documentário, como o que foi desenvolvido e será apresentado no capítulo 4 desse trabalho. Bacich e Moran (2018, p.18) destacam alguns atributos que os projetos que alcançam êxito geralmente têm, de acordo com o Buck Institute for Education (2008). São eles:

- 1) Reconhecer o impulso para aprender;
- 2) Envolver os alunos nos conceitos e princípios da disciplina em questão;
- 3) Destacar questões provocativas;
- 4) Demandar utilização de ferramentas, como tecnológicas, e habilidades essenciais, como gestão de projeto;
- 5) Especificar produtos que resolvem problemas;
- 6) Incluir múltiplos produtos que permitem *feedback*;
- 7) Utilizar avaliações baseadas em desempenho;
- 8) Estimular alguma forma de cooperação.

A implementação da ABP pode acontecer de diferentes maneiras, como a partir de algum tema específico, relacionado às aulas de uma determinada disciplina, algum tema que envolva questões sociais, e podem ter curta duração, como semanas, ou longa duração, de forma semestral ou até mesmo anual. Além disso, os projetos podem ser desenvolvidos dentro de uma única disciplina ou podem ser integradores, isto é, interdisciplinares.

Para desenvolver os projetos específicos de cada disciplina, há a possibilidade de se mesclar metodologias e abordagens, como, por exemplo, a sala de aula invertida ou a gamificação. Já o projeto integrador envolve diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento. Nesse modelo, o conhecimento segmentado é usado para alcançar um objetivo amplo, que é o desenvolvimento do projeto, de modo a fazer com que o aluno identifique as conexões entre as diferentes disciplinas e mobilize-as para chegar a um produto ou atividade de culminância.

Para que se desenvolva a ABP, os esforços devem partir de uma ou mais questões norteadoras, que podem ser trazidas tanto pelo professor, quanto pelos alunos:

Esta questão deve ser bem elaborada e construída coletivamente para seja respondida apenas ao final do projeto, concretizando-se no produto que se deseja obter deste processo. Essa pergunta deve ser ampla o bastante para permitir que os alunos busquem diferentes caminhos e realizem escolhas durante as etapas, colaborem e desenvolvam a criticidade. (BACICH, 2019)

Além disso, é necessária a “realização de investigação aprofundada sobre o tema e a apresentação de pesquisa para uma audiência real” (BACICH E MORAN, 2018, P. 112). Dessa forma, o resultado do projeto muitas vezes pode ultrapassar os limites da escola.

3.4 APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS

A aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* – GBL) e as aulas roteirizadas com elementos, mecânica e pensamento de jogos (gamificação) são abordagens que atraem muito a atenção de jovens. Na aprendizagem por meio de jogos os estudantes aprendem ao mesmo tempo em que brincam ou jogam, o que torna o processo de aprendizagem muito mais divertido, interessante e significativo, motivando-os a aprender. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 21):

Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Jogos individuais ou para muitos jogadores, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Com o uso da aprendizagem por meio de jogos, estudantes desenvolvem habilidades essenciais como tomada de decisões, estabelecimento de metas e resolução de problemas. Os jogos estimulam a participação ativa, individual e em grupo, e auxiliam a manter a atenção dos alunos na tarefa realizada por mais tempo, uma vez que contam com fatores como curiosidade e o enfrentamento de desafios.

Além disso, o uso dessa metodologia ativa de aprendizagem é um importante aliado no desenvolvimento de uma das competências gerais da BNCC, a cultura digital, uma vez que na maioria dos casos a GBL se dá por meio do uso de recursos tecnológicos e plataformas *on-line*.

Documentos oficiais, como a BNCC, analisada neste trabalho, reforçam a importância de se “fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento” (BRASIL, 2018), e destacam, nas orientações da Língua Portuguesa no Ensino Médio, desenvolvimento de habilidades de análise, síntese, reflexão, problematização como forma de se estabelecer essa autonomia. Outrossim, enfatizam a necessidade que a escola tem de motivar o aluno e oportunizar a ele experiências significativas de aprendizagem, estimulando o exercício do protagonismo juvenil.

As metodologias ativas de aprendizagem são estratégias que visam tornar o aluno o principal agente de sua aprendizagem. Ao utilizar as metodologias ativas, o professor assume um papel de guia, de mediador, em uma relação mais colaborativa. O professor se torna, então, mais intermediador e menos transmissor de conteúdo, mais guia engajador e menos expositor.

Se bem aplicadas, as vantagens no uso das metodologias ativas de aprendizagem são mais engajamento dos alunos, mais responsabilidade e mais cooperação, numa relação aluno-professor menos hierárquica e mais de parceria, mudando a relação do aluno com os estudos.

Isso não significa que as aulas expositivas, que são importantes e necessárias em muitos momentos, devem ser abolidas; pelo contrário. Significa que o professor deve conhecer seus alunos, suas potencialidades, dificuldades e necessidades, e incorporar as diversas possibilidades que as metodologias ativas trazem, aplicando-as de acordo com as necessidades do aluno e de cada aula e até mesmo mesclando-as ou criando suas próprias abordagens.

4. METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Para alcançar os resultados que pretendidos com esse trabalho, lançamos mão do uso de duas metodologias centrais: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e Sala de Aula Invertida. Por meio dessas metodologias se deu o ensino das variações linguísticas, ancorado no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), consolidando-se, assim, a aprendizagem ativa e significativa.

4.1 “OS DIFERENTES FALARES PELO BRASIL”

Este tópico será dedicado à exposição acerca do planejamento do projeto desenvolvido, a, das etapas que compuseram o projeto e da aplicação efetiva da sequência planejada, pautada nas metodologias ativas, sobretudo na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). De acordo com BACICH (2019), “a ABP é uma metodologia ativa que utiliza projetos como o foco central de ensino, integrando, na maioria das vezes, duas ou mais disciplinas”. Sendo assim, as exposições são baseadas na sequência planejada e desenvolvida com uma turma do 1º ano do Ensino médio, de um colégio particular, localizado na Zona Leste de São Paulo, cujo componente curricular Língua Portuguesa é subdividido nas frentes “Língua Portuguesa”, “Literatura” e “Redação”. Os componentes curriculares selecionados para contemplarem o projeto foram “Língua Portuguesa” e “Redação”.

O planejamento foi essencial para o resultado satisfatório das atividades pedagógicas, articulando-se, assim, uma série de ações de forma sistemática para o alcance dos objetivos de ensino de cada etapa do projeto. O início do desenvolvimento do projeto se deu no segundo semestre letivo do ano de 2020, com duração de 8 aulas que, devido à pandemia do coronavírus, aconteceram de forma remota via plataforma *Google Meet*.

Como apontam Bacich e Moran (2018), para o desenvolvimento das aulas pautadas na ABP, foi necessário refletir acerca de uma questão norteadora: o que é variação linguística e como pode ser observada em seus diferentes níveis e tipos?

O início do projeto aconteceu na aula de Redação. Os alunos haviam sido previamente orientados a pesquisarem sobre o gênero textual “roteiro”. Durante essa primeira etapa, houve a exposição dos conhecimentos dos estudantes acerca do gênero, no que consiste esse gênero, quais são as situações em que seu uso se faz necessário e quais são os tipos de roteiro. Os alunos, que já iniciaram o projeto de forma autônoma, levantando informações, pesquisando e, durante a aula, compartilhando conhecimento, fizeram, nesse momento, a análise de um roteiro que selecionamos previamente para compreenderem como esse gênero se organiza. Alguns dos tópicos analisados foram: quem fala, para quem fala, a intenção comunicativa do autor, o nível de linguagem e a estrutura do gênero. As dúvidas e questões que surgiram foram compartilhadas com toda a turma, e, dessa forma, os próprios estudantes foram capazes de responder questionamentos dos colegas. Essa etapa teve a duração de uma aula.

Na aula seguinte, a discussão sobre variação linguística teve início. Nesse momento, outra metodologia ativa foi utilizada: a sala de aula invertida (*flipped classroom*). Essa metodologia nasceu em meados de 2007 a partir da percepção dos professores Aaron Sams e Jonathan Bergmann, ao enfrentarem problemas da constante ausência de alunos nas aulas. Os professores, então, decidiram alterar a dinâmica das aulas, propondo aos alunos que assistissem a gravações que realizavam antes das aulas como forma de tarefa e, durante as aulas, destinavam o tempo para experimentos e resolução de problemas. “Essa metodologia pedagógica reorganiza não apenas o trabalho do professor na escola ou o trabalho do aluno em casa, mas o próprio modelo de construção do conhecimento nessa relação de ensino-aprendizagem.” (SILVA; PESCE; NETO, 2018, p. 09).

No projeto, a dinâmica se deu da seguinte forma: a turma se dividiu em grupos e os alunos fizeram uma pesquisa sobre alguns tipos de variação linguística. Cada grupo buscou informações sobre o tema, exemplos, definições e utilizou ferramentas digitais para compartilhar com os colegas, nas aulas seguintes, as informações pesquisadas. Dessa forma, os alunos participaram ativamente do processo investigativo e, com a mediação da professora, construíram seu próprio conhecimento.

Foram 5 grupos, divididos de acordo com os temas:

Grupo 1: O que é variação linguística? Introdução ao tema.

Grupo 2: Variação geográfica ou diatópica

Grupo 3: Variação histórica ou diacrônica

Grupo 4: Variação social ou diastrática

Grupo 5: Variação situacional ou diafásica

A aula seguinte à divisão dos grupos e seus respectivos tópicos foi dedicada à discussão de ideias e elaboração das apresentações. Como as aulas foram realizadas de maneira remota, fizemos uso da tecnologia para oportunizar a interação entre os alunos, criando um *link* via *Google Meet* para cada grupo se reunir virtualmente. Os alunos acessaram o link de seu grupo e iniciaram a pesquisa e produção do material que, posteriormente, compartilharam com toda a turma.

A tecnologia, que já estava sendo utilizada durante todo o ano letivo, foi mais uma facilitadora do processo de interação entre os alunos, levantamento de material, pesquisa, produção, bem como a mediação da professora. Essa mediação aconteceu de forma individualizada com cada grupo, uma vez que, por meio dos *links* criados, a professora teve a possibilidade de acessar todas as reuniões virtuais, separadamente, e responder aos questionamentos dos alunos, ajudá-los na organização das ideias, nortear as pesquisas e desempenhar seu papel como coordenadora do projeto em desenvolvimento.

Na semana seguinte, as aulas de Língua Portuguesa foram destinadas às apresentações dos conteúdos levantados e da discussão de ideias. Os alunos, nos grupos anteriormente divididos, fizeram uso dos recursos tecnológicos para apresentarem seus apontamentos por meio de slides e diversos outros recursos, como imagens, tirinhas e até mesmo reprodução de músicas que exemplificavam as variações linguísticas, como “Tiro ao Álvaro”, de Adoniran Barbosa, reproduzida e explicada durante a apresentação de um dos grupos. Como os temas foram divididos em grupos de forma a se completarem, as apresentações foram sequenciais, formando, assim, uma grande aula e consolidando o aprendizado.

Vale destacar que, durante toda a apresentação dos resultados da aula invertida, o espaço para debate esteve aberto. Os alunos faziam comentários sobre os temas dos outros grupos, acrescentavam exemplos pessoais e a aula foi pautada na discussão de ideias. O exemplo apresentado por um grupo, muitas vezes foi ponto de partida para novos exemplos virem à tona, o que favoreceu o ambiente de ricas discussões e compartilhamento de conhecimento. Durante todo o processo, a professora oportunizou a troca de conhecimentos, aprofundou as discussões e solucionou as dúvidas dos alunos.

A aula seguinte foi direcionada à elaboração de um roteiro. Com base nos estudos sobre o gênero textual roteiro, iniciados na primeira etapa do projeto, e sobre variação linguística, conteúdo aprofundado nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos e a professora elaboraram um roteiro para a atividade de culminância do projeto (documentário). Esse roteiro foi direcionado à entrevista que os alunos realizaram posteriormente.

É importante salientar que os alunos só foram tendo conhecimento das etapas do projeto durante a aplicação, um fator que os instigou e aguçou a curiosidade. Nessa etapa, a professora falou sobre o uso do roteiro na criação do que viria a ser a conclusão do projeto: o desenvolvimento do documentário intitulado “Variações linguísticas – os diferentes falares pelo Brasil”, pautado em entrevistas que mostrariam, na prática, como se dão as variações linguísticas na Língua Portuguesa, conceito já consolidado na mente dos alunos.

Para a realização do projeto, foi necessário elaborar um roteiro. A professora disponibilizou um arquivo de texto compartilhado, via *Google docs*, a todos os alunos da classe. Por se tratar de um arquivo editável, todos os alunos tiveram acesso e puderam escrever suas ideias e acrescentar novas informações. Esse arquivo se tornou um grande roteiro em conjunto. Cada aluno elaborou de duas a cinco perguntas abrangendo o tema “variações linguísticas”, incluindo assuntos como gírias, expressões regionais, dialetos, as dificuldades enfrentadas por quem se mudou de estado ou cidade no que concerna à linguagem etc. Essas questões foram direcionadas aos entrevistados que os alunos escolheram, como seus amigos ou familiares.

Além das perguntas que norteariam as entrevistas, foram eleitos três alunos para serem os apresentadores do documentário. Um deles faria a abertura e apresentação do projeto, outro, na sequência, traria à tona os conceitos das diferentes variações linguísticas e, o último, faria a conclusão do documentário, salientando a questão do preconceito linguístico. As falas dos três apresentadores do projeto também foram previamente roteirizadas pelos próprios alunos para melhor organização. Durante todo o processo, os alunos foram autônomos para fazerem suas escolhas, para elaborarem e selecionarem as questões que julgavam adequadas. A professora fez a leitura de todas as questões, solucionou dúvidas, ajudou nas ideias e fez as correções necessárias para a finalização do roteiro.

A aula posterior foi direcionada às instruções para a gravação do documentário sobre as variações linguísticas. Cada aluno selecionou uma pessoa para fazer sua entrevista. Para fazer a seleção do entrevistado, os alunos tiveram que refletir sobre as pessoas de seu ciclo social que apresentam, em sua fala, as variações linguísticas estudadas. O objetivo do documentário foi, por meio de entrevistas, mostrar os diferentes falares por todo o Brasil, como a variação linguística se manifesta e, afinal, o que é variação linguística, na prática. As entrevistas puderam ser realizadas por meio de áudios ou vídeos de, no máximo, 5 minutos.

Durante essa aula, a professora pôde dar todas as instruções necessárias, explicar o propósito das entrevistas, bem como as questões mais técnicas no tocante às gravações. Na data agendada e divulgada em aula, as gravações foram encaminhadas à professora via *e-mail*. Após o recebimento de todas as entrevistas, a organização e aprovação da professora, um aluno, previamente selecionado, realizou a edição dos arquivos, unindo-os e, consolidando, assim, o documentário.

A aula posterior à edição do documentário foi destinada à sua transmissão, para que todos os alunos pudessem apreciar o resultado de nosso projeto. É importante destacar, aqui, que o sucesso do projeto foi tão grande, que ele integrou a exposição virtual do colégio, realizada para oportunizar aos pais e responsáveis o acesso e apreciação dos trabalhos elaborados ao longo do ano letivo.

A última aula da sequência que compõe as etapas foi destinada às reflexões acerca de todos os processos envolvidos na elaboração e consolidação do projeto.

Os alunos puderam expor suas visões sobre as atividades que realizaram, suas opiniões, e, assim, iniciou-se uma discussão de ideias. Ao término das exposições de ideias, os alunos receberam um link de um formulário, vida *Google forms*, com questionamentos sobre o projeto realizado, a importância desse projeto, suas impressões e qual é o impacto que esse tipo de atividade pode trazer para o processo de aprendizagem.

Foi possível notar que, tanto durante a exposição oral, quanto nos resultados da pesquisa enviada, o ponto negativo levantado foi, majoritariamente, o atraso na entrega e o desinteresse de alguns alunos. Os pontos positivos por eles destacados foram diversos. Termos como “autonomia”, “protagonismo”, “liberdade” e “conhecimento” foram recorrentes em seus comentários.

4.2. DESCRIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “OS DIFERENTES FALARES PELO BRASIL”

Vale ressaltar a organização do documentário pelos alunos, dadas as particularidades apresentadas. O vídeo tem início com a apresentação do tema por uma aluna. Ela informa que a intenção da produção do documentário é mostrar, de forma prática e exemplificada, o que é variação linguística e como ela se manifesta, por meio de entrevistas. A aluna também informa como se dará a organização de entrevistas e justifica a transição de formato entre áudio e vídeo por conta da pandemia do novo coronavírus, que impossibilitou algumas entrevistas ocorrerem de modo presencial.

Na sequência, uma aluna explica, de forma resumida, o que é variação linguística e apresenta exemplos de variação geográfica, variação histórica, variação social e situacional. A partir desse ponto, a sequência se dá com entrevistas. As pessoas escolhidas pelos alunos para serem entrevistadas foram familiares, amigos, colegas de classe e uma professora. Para melhor organização, os alunos serão nomeados de 1 a 19.

A primeira entrevistada foi a avó da aluna 1. A entrevistada apresenta variação geográfica e histórica e, por ser natural do Nordeste, relata suas dificuldades com as

gírias e expressões usadas em São Paulo, e, principalmente, pelos jovens da cidade. A aluna 2 também entrevistou sua avó, nascida no interior de Minas Gerais, que nos traz diversas expressões regionais, caracterizando variação geográfica. Os exemplos de expressões regionais trazidos pela avó, como “chá de dentro”, ao se referir ao corte da carne, comumente chamado de “coxão mole” em São Paulo, surpreenderam a aluna, que declarou: “Nossa! Eu vou para Minas Gerais há 15 anos e nunca tinha percebido essas diferenças!”.

A avó da aluna 3, embora também seja de Minas Gerais, quando questionada sobre as diferenças que sente no falar de sua neta de São Paulo, apresenta exemplos ligados ao nível fonético, e cita o ritmo da fala dos paulistanos, o que considera “engraçado”. O aluno 4 entrevista sua mãe, e identifica uso de variação social, uma vez que ela apresenta diversos exemplos de gírias e expressões que utiliza com seu círculo de amigos. O aluno 5 entrevista um colega de classe, que relata a variação situacional, e exemplifica com expressões formais, utilizadas em situações como uma entrevista de emprego, e expressões informais, que utiliza com seus amigos.

Na sequência, a aluna 6 traz questionamentos a uma amiga que atua como *digital influencer*, e, por conta dessa profissão, tem contato direto com o público. A entrevistada relata uma preocupação maior com o uso da variante padrão da língua ao fechar contratos com empresas patrocinadoras, o que indica variação situacional. A entrevistada da aluna 7 é uma professora de História e Filosofia, nascida no interior de São Paulo, e, por isso, apresenta tanto exemplos de variação geográfica quanto de variação situacional.

A aluna 8 entrevista sua avó, nascida no interior do Paraná e que veio aos 18 morar em São Paulo após se formar como pedagoga. Por ter lidado com crianças de São Paulo desde jovem, apesar de apresentar variação no nível fonético, a entrevistada relata não ter dificuldades no que se refere às variações linguísticas. O aluno 9 entrevista um colega de classe, que relata conhecer a importância da adequação da linguagem em diferentes situações e, apesar de apresentar uso de gírias em seu cotidiano, expõe sua facilidade em se adaptar à linguagem necessária em situações formais.

A sequência se dá com o aluno 10, que entrevista sua mãe, nascida no interior de São Paulo. A entrevistada menciona questões da língua relacionadas ao nível fonético, destacando a diferença no som do /r/ do interior, que descreve como “puxado”. Além disso, alguns exemplos regionais trazidos pela entrevistada geraram surpresa no aluno, como a expressão “azedou o pé do frango”, que indica que algo deu errado.

O aluno 11 entrevista sua mãe, que já morou em Fortaleza, Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo. A entrevistada expõe diversas expressões regionais que conheceu ao longo de sua vida, como “ata”, “pinha” e “fruta do conde” para designar a mesma fruta. Ademais, a entrevistada também utiliza expressões que configuram variação histórica, mas destaca que o fato de ter filhos jovens a mantém “atualizada”, uma vez que ela convive com as expressões e gírias utilizadas atualmente.

Em seguida, a aluna 12 entrevista sua mãe, que se mudou aos 8 anos do interior do Paraná para São Paulo. A entrevistada relata o deslumbramento ao chegar em São Paulo e descreve sua adaptação com relação às variações linguísticas como natural, uma vez que chegou na cidade ainda muito jovem e em fase escolar. O aluno seguinte entrevista sua avó, que nasceu no Maranhão, mas, por ter vindo ainda muito jovem em São Paulo, não apresenta variação regional. A variação que se pode notar durante a entrevista é a histórica, já que há uma grande diferença de idade entre ela e seu neto e nas expressões que eles utilizam.

A entrevista seguinte se dá com o pai da aluna 14. O entrevistado apresenta exemplos de expressões que tiveram seu sentido modificado ao longo do tempo, como a expressão “zica”, que, segundo seus relatos, deixou de ter uma conotação negativa para indicar um elogio entre os mais jovens, o que caracteriza variação histórica. A aluna 15 entrevista seu irmão, que apresentou variação social e exemplificou com as expressões que utiliza com seu círculo social, especialmente na internet.

O aluno 16 entrevista sua mãe, que nasceu no interior de São Paulo e comenta algumas expressões que utilizava em sua infância, caracterizando tanto variação geográfica quanto variação histórica. Em seguida, a aluna 17 entrevista sua prima, que se mudou da Bahia para São Paulo e que relata ter sentido dificuldade para

compreender diversas expressões regionais. O aluno 18 entrevista sua mãe, que alega enfrentar dificuldades para compreender expressões utilizadas por jovens, como gírias. Por apresentarem grande diferença de idade, é possível verificar que há manifestação de variação histórica na comunicação de sua mãe.

A última entrevista, do aluno 19, é feita com uma colega de classe. Durante a entrevista, o aluno a questiona sobre a adequação da linguagem em situações como na comunicação com a direção escolar. A entrevistada relata utilizar o estilo informal da linguagem em seu cotidiano, mas conseguir se comunicar adequadamente quando o estilo formal é mais adequado.

A conclusão do documentário se dá com uma síntese feita por um aluno. Esse aluno nos dá a definição de preconceito linguístico, que, em suas palavras, ocorre quando um falante da língua portuguesa apresenta desvios da norma padrão, o que o leva a ser julgado ou menosprezado. O aluno ressalta a importância de conhecer e respeitar as variações linguísticas, uma vez que a língua é heterogênea e mutável. Ele afirma que não existe falar de forma “certa” ou “errada”, o que existe é a adequação às diferentes situações de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, nosso objetivo foi realizar uma pesquisa-ação com base na análise das metodologias ativas e tecnologias digitais e verificar sua aplicação no ensino de língua portuguesa, tendo como foco as variações linguísticas, conteúdo que integra o currículo de língua portuguesa no Ensino Médio.

As metodologias ativas não são uma novidade. Todo professor, seja ele mais experiente ou ingressante na área, já utilizou alguma das diferentes propostas que as metodologias ativas trazem em alguma de suas aulas, em maior ou menor escala. Entretanto, a união de tais metodologias às tecnologias digitais, cada vez mais presentes na rotina de qualquer pessoa, vem trazendo diversas possibilidades pedagógicas. O uso dessas metodologias é uma forma extremamente eficiente de atrair a atenção do aluno, promover sua interação com o meio e com o conteúdo que está sendo trabalhado, e, ainda, efetivamente colocá-lo no centro do processo de aprendizagem, alcançando, assim, o tão necessário protagonismo do aluno.

Com esse trabalho, foi possível compreender a importância da participação ativa do aluno na construção do conhecimento, o que ficou comprovado pelo questionário de avaliação que juntamos como anexo. Uma vez que o aluno se tornou pesquisador, entrevistador, apresentador, editor e diversos outros papéis que a produção do documentário, nosso produto final, proporcionou, o conhecimento se tornou muito mais significativo e adquiriu um sentido real, muito além do que teria caso as aulas tivessem sido pautadas no método expositivo e na resolução de exercícios. Observar a língua em uso em situações contextualizadas, suas diferenças, conhecer expressões nunca antes escutadas, tornou o aluno mais atento às variações e às diversas possibilidades comunicativas que a língua portuguesa nos apresenta.

Dessa forma, foi possível demonstrar a eficácia que o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais aliadas ao ensino de língua portuguesa proporcionam e como combinar preceitos de diferentes metodologias pode auxiliar nesse processo, visto que o uso das metodologias ativas não deve ser um fator limitador, que se restringe às etapas de cada abordagem, mas uma forma de ampliar as possibilidades e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BACICH, Lilian. MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007
- BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2008.
- BECHARA, Evanildo. Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade? 9ª Ed. São Paulo-SP: Ática, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CASTILHO, Ataliba T. A gramaticalização. In: Revista de estudos lingüísticos e literários. Salvador: UFBA, 25-64. 1997.

DUTRA, Rosália. O falante gramático: introdução à prática do estudo e ensino do português. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola, 2008.

GERALDI, João Wanderley. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1985.

GLASSER, W. Teoria da Escolha: uma nova psicologia de liberdade pessoal. São Paulo: Mercuryo, 2001.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2009

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth C. Grammaticalization. Cambridge University Press, 1993.

ILARI, R.; BASSO, R. O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). O livro didático de português - múltiplos olhares. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da; NETO, João Gomes da Silva. A Língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. Alfa, v.57, n.1, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4645/4550>>. Acesso em: 04, jan., 2021.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino e gramática, 14 Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.101-103.

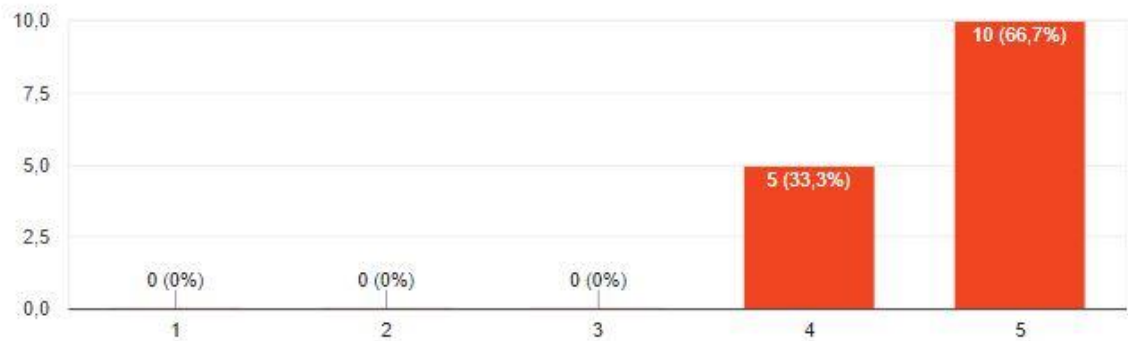
TRAVAGLIA, Luis Carlos. Gramática Ensino Plural. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS

1) Quanto aos objetivos do projeto, você considera que foram atingidos?

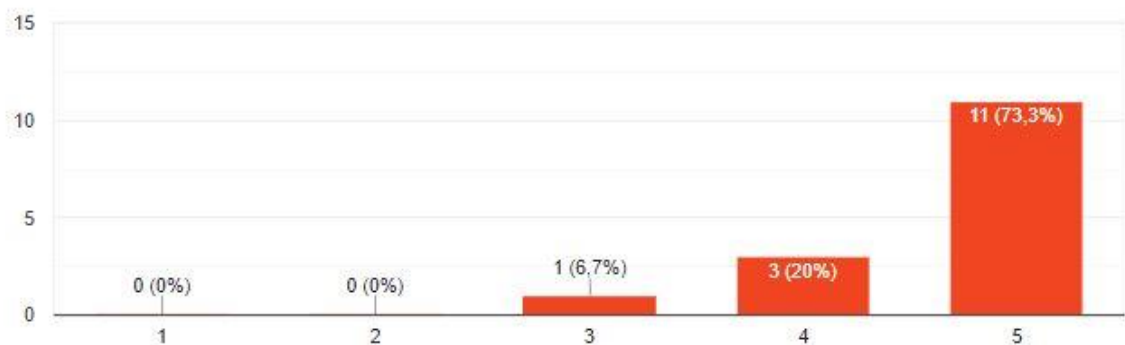


15 respostas



2) Quanto às tarefas realizadas (discussão sobre roteiro, aula invertida, produção do roteiro, gravação da entrevista), você considera que foram eficientes para a assimilação do conteúdo?

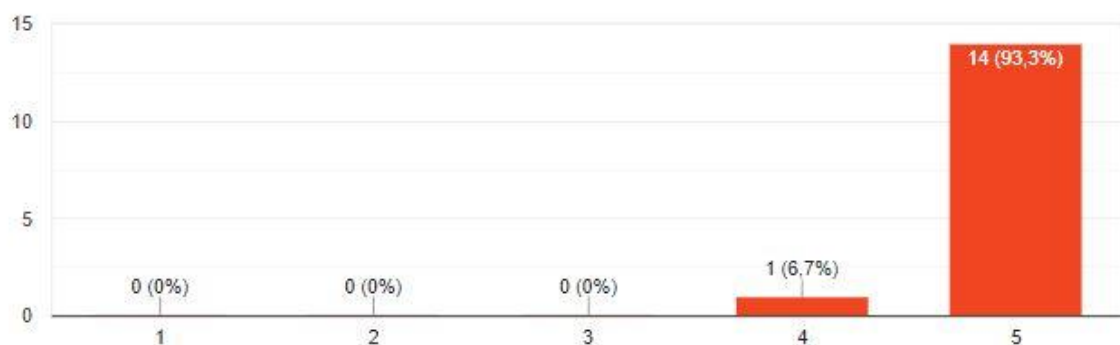
15 respostas



3) Quanto à ordem das tarefas, você considera que propiciou um bom desenvolvimento das atividades?

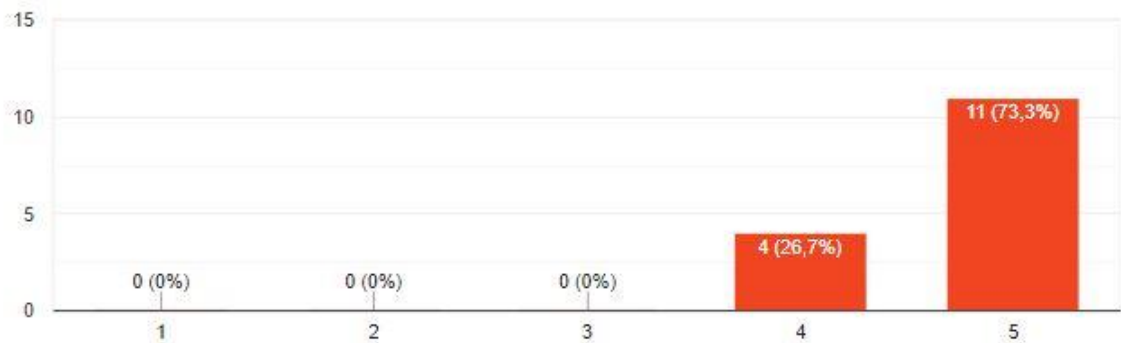


15 respostas



4) Quanto ao conteúdo, foi possível assimilar com facilidade?

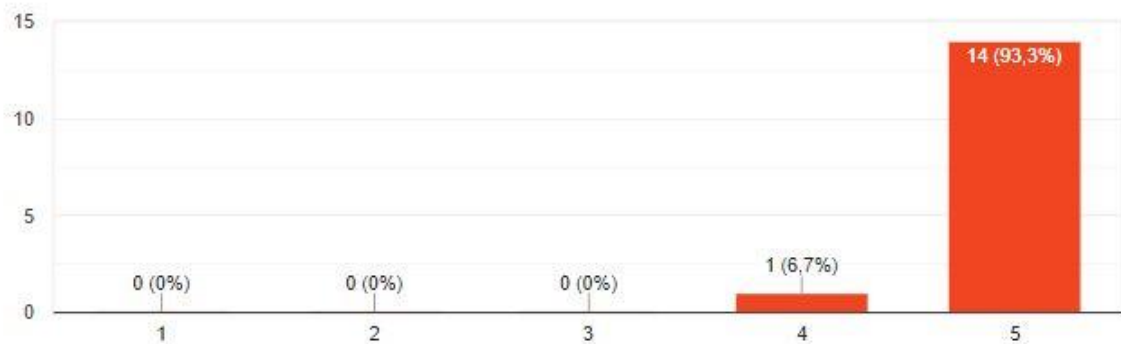
15 respostas



5) Quanto às intervenções da professora, você considera que foram suficientes para o desenvolvimento do projeto?



15 respostas



6) Aponte os pontos positivos e os pontos negativos dos trabalhos durante o desenvolvimento das atividades.

15 respostas

Os métodos utilizados foram muito úteis para o nosso aprendizado, isso nos ajudou a entender melhor o conteúdo. Na minha opinião não houve pontos negativos.

Os pontos positivos foram: é muito bom fazer essas atividades pois foram maneiras diferentes da gente aprender o conteúdo, pois a gente fez aula invertida e normalmente a gente não tá acostumado a fazer isso. Os negativos foram que a gente tem que reservar um tempo com a pessoa que vai fazer a entrevista, e as vezes a pessoa não tem aquele tempo pra entrevista .

Eu gosto muito do sistema de aula invertida, em minha opinião foi a melhor parte desse processo.

Autonomia dos alunos, explicação clara, desenvolvimento linear como pontos positivos. Já como pontos negativos falta de participação de alguns alunos, falta de cobrança aos alunos, alunos não comprometidos

Pontos positivos: a troca de ideias as divisões em grupos, o auxílio da professora, autonomia adquirida com o trabalho por ser uma aula invertida.

Pontos negativos: não há

Como ponto positivo eu gostei bastante do tema, da forma como ele foi abordado com atividades feitas por nós também que diferenciou um pouco a forma que estávamos acostumados a estudar a matéria, o que ajudou bastante a compreensão do conteúdo, como ponto negativo não tenho algo a destacar

Achei a ideia de apresentarmos o assunto para professora uma ótima forma de assimilação do conteúdo e uma preparação para a explicação do conteúdo que ela deu em aula. Me ajudou também a estudar para a prova, em que o assunto está inserido. Foi divertido aprender a variação linguística com a minha avó e eu acabei descobrindo novas diferenças nos falares de nós duas, deixando a atividade bem íntima. Não vi nada de negativo na atividade, apenas supus que a aula sobre a criação do roteiro fosse uma aula geral, como criar um roteiro em si, algo que tenho vontade de aprender mais a fundo e que acabou sendo direcionado apenas para o documentário. Tirando esse pressuposto, amei fazer tudo. Obrigada!

no geral só tiveram pontos positivos, pois tanto a professora, quanto os alunos desenvolveram bem, o que foi proposto

Para mim não teve pontos negativos, pois é um tema muito bom de se conversar que conseguimos falar facilmente, então para mim eu gostei e as aulas invertidas foram muito bem explicativas e me ajudaram a entender o conteúdo rápido.

como em todo o restante do cenário pandêmico, a concentração em aulas é dissipada com muita facilidade, entretanto, isso não cabe aos professores. Com o trabalho eu pude aprender o conteúdo com muita facilidade e passar o meu conhecimento aos meus colegas com a aula invertida.

Pontos positivos: trabalho em grupo, pois com ajuda conseguimos bolar coisas legais, interação com pessoas de fora, pois é mais legal de realizar o trabalho

em geral, eu não vi pontos negativos, e sim positivos, pois com essas atividades, foi possível entender o conteúdo de diversas maneiras e visões

O lado positivo é que pra mim foi muito interessante saber como as pessoas falam em outros estados, e o lado negativo é que eu não tinha muitas perguntas sobre.

Em relação aos pontos positivos meu grupo teve assistência em todo o processo, em relação aos pontos negativos, por conta da minha localização passei por alguns apuros em relação a apresentações por conta da minha internet mas foi superável