

## LINGUÍSTICA NA ESCOLA: É POSSÍVEL FAZER CIÊNCIA DA LINGUAGEM COM PRÉ-ADOLESCENTES?<sup>1</sup>

Vitor Hochsprung<sup>2</sup>  
Karina Zendron da Cunha<sup>3</sup>

**Resumo:** Com este artigo, temos o objetivo de compartilhar nossa experiência a partir de oficinas de linguística que foram desenvolvidas entre 2018 e 2019 com pré-adolescentes de uma escola de Blumenau-SC. A ideia do projeto foi levar à escola, como propõem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), a linguística enquanto uma ciência naturalista, visando ao trabalho científico a partir de reflexões sobre a gramática. Inicialmente, aplicamos um questionário para saber quais eram as opiniões e conhecimentos prévios dos alunos sobre linguística. As questões estavam relacionadas a crenças do senso comum, que seriam desmistificadas, caso necessário. Com base nessas questões, realizamos oficinas que abordaram sociolinguística, psicolinguística, aquisição de língua materna e sintaxe-semântica. Conseguimos alcançar resultados positivos, uma vez que os estudantes se mostraram participativos e curiosos, colaborando com exemplos, reflexões pessoais, questionamentos e realizando pequenas pesquisas. Além disso, na última oficina, um questionário feito através do site *Kahoot* demonstrou que os estudantes de fato desconstruíram vários mitos de linguagem após as oficinas. Percebemos que o conteúdo foi significativo para eles, o que nos faz defender que a linguística desperta o interesse dos alunos e que pode, portanto, tornar as aulas de gramática mais interessantes e produtivas.

**Palavras-chave:** Linguística. Educação básica. Ensino de Gramática.

## LINGUISTICS AT SCHOOL: IS IT POSSIBLE TO WORK WITH LANGUAGE SCIENCE WITH PRE-TEENS?

**Abstract:** In this paper, we aim to share our experience from Linguistics workshops that were developed between 2018 and 2019 with pre-teens from a school in Blumenau-SC. The idea of our project was to take Linguistics as a naturalistic science to school, as Pires de Oliveira and Quarezemin (2016) propose, aiming at scientific work based on reflections about grammar. Initially, we applied a questionnaire to find out which were students' previous knowledge and opinions about Linguistics. The questions were related to common sense beliefs, which would be demystified if necessary. Based on this, we held workshops that addressed sociolinguistics, psycholinguistics, language acquisition, and semantic-syntax. We managed to achieve positive outcomes since the students were participative and curious by bringing examples, personal reflections, questions, and realizing some research. Besides, in the last workshop, a questionnaire made through Kahoot demonstrated that students have deconstructed several language myths after the workshops. We realized that the content was significant for them, which makes us argue that

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação Universidade Regional de Blumenau (PIBIC/FURB).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis – Santa Catarina, Brasil. Graduado em Letras Português/Inglês pela FURB, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e Bolsista da FAPESC. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-3772-266X>>. E-mail: hochsvitor@gmail.com.

<sup>3</sup> Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau – Santa Catarina. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Professora do Departamento de Letras da FURB. ORCID <<http://orcid.org/0000-0001-6579-7522>>. E-mail: kzcunha@furb.br.

linguistics arouses students' interest and that it can, therefore, make grammar classes more interesting and productive.

**Keywords:** Linguistics. Basic education. Grammar teaching.

## 1. INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2018 e 2019, uma escola pública municipal de Blumenau-SC<sup>4</sup> foi espaço de realização de oficinas de linguística. A partir de um projeto de Iniciação Científica, nosso objetivo foi fazer com que pré-adolescentes discutissem a ciência da linguagem por meio de abordagem científica, isto é, tomando como metodologia o processo científico de construir hipóteses, coletar e analisar dados, visando à (re-/des-)construção de gramáticas, como proposto por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

A fim de contribuir com a discussão sobre o ensino de gramática, pretendemos compartilhar nossas práticas, a partir das quais propusemos estratégias de ensino de gramática, buscando o letramento linguístico, ou seja, o desenvolvimento da consciência científica dos estudantes sobre a faculdade da linguagem (HONDA; O'NEIL; PIPPIN, 2010), considerando que essa é uma discussão que acontece nas universidades, mas muitas vezes não nas escolas. Além disso, trabalhos como Pires de Oliveira e Quarezemin (2016; 2020) e Honda e O'Neil (1993) nos motivaram a desenvolver essas oficinas, as quais tiveram caráter introdutório, apresentando aos pré-adolescentes algumas discussões da linguística. Reconhecemos que, para atingir totalmente o objetivo de construir gramáticas na escola, são necessários mais tempo e um trabalho sistemático em sala de aula. Queremos, aqui, apresentar como esse trabalho pode ser iniciado, uma vez que, na pré-adolescência, é bem possível que os alunos tenham crenças normativas acerca de linguagem, portanto, a intervenção não pode vir descontextualizada.

Neste artigo, apresentaremos, a seguir, a fundamentação teórica e, posteriormente, compartilharemos os processos metodológicos do projeto, além das análises e conclusões.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

<sup>4</sup> Gostaríamos de agradecer à professora Silvane Terezinha de Oliveira que, além de ceder algumas de suas aulas, participou ativamente da construção do projeto.

Quando pensamos em Linguística, pensamos na observação, descrição e análise das línguas naturais, isto é, atribuímos a ela um caráter científico. Entender a Linguística como uma ciência que estuda as línguas naturais, é colocá-la ao lado de outras ciências naturais, tais como a Física, a Química e a Biologia. Não há dúvidas de que estas disciplinas apresentam caráter científico, contudo a Linguística, apesar de ser ciência, não é vista dessa forma no senso comum.

Essa visão científica da Linguística é a que lutamos para que seja inserida nas escolas. Entendemos que a Linguística é construída a partir da metodologia científica, afinal, como afirma Perini (2010, p. 17), “a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método de obter esses conhecimentos e resultados”. A falta de trabalho com metodologia científica na escola não é um problema só da Linguística, mas também de outras disciplinas que abordam apenas conceitos prontos e incontestáveis. Esse é um ponto de vista bastante diferente do que entendemos por ciência em ambientes acadêmicos.

Em relação ao ensino de gramática na educação básica, percebemos esse problema quando observamos a gramática tradicional sendo abordada como única possibilidade de ensino, sem que haja discussão, reflexão ou construção alguma a respeito da língua. Ensina-se ao aluno conceitos normativos sobre a língua que ele já fala. Acreditamos que o fato de o aluno já chegar na escola falando português deva ser o ponto de partida para as aulas de língua (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016), uma vez que, a partir desse conhecimento que ele já tem, e até então é tácito, como explicam Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e outros autores, ele pode formular hipóteses e desenvolver pesquisas para chegar às próprias conclusões sobre a gramática da língua. Nossa luta, atrelada ao que defendem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), é para que o aluno construa, desconstrua e reconstrua gramáticas da sua língua e, se for possível, de outras, também, para que reflita sobre o conhecimento linguístico que nós, seres humanos, possuímos.

Afinal, para nós, gramática é o que se entende pelo conjunto mental de regras que todos possuímos de maneira inata. E é essa gramática, a que o aluno já sabe, que merece ter mais espaço na escola.

Isso está diretamente ligado ao conceito de faculdade da linguagem, descrita por Chomsky (1986, p. 3, tradução nossa) como “um componente particular da mente humana”. De acordo com o autor, “a natureza dessa faculdade é assunto de uma teoria geral da estrutura linguística, que visa descobrir elementos comuns a todas as línguas alcançáveis” (CHOMSKY, 1986, p. 3, tradução nossa). O fato de a língua ser algo natural é o que nos leva a defender que o ensino tradicional de

gramática, o qual busca ensinar um português que, em geral, não se utiliza, é feito de uma forma inadequada e que, em vez disso, seria melhor que a linguística entrasse na escola como uma ciência responsável por fazer o aluno refletir sobre a sua língua, sem haver juízo de valor que caracterize uma fala como certa e outras como erradas. Não há sentido falar de erro em algo que vem da natureza. “Do ponto de vista da natureza, línguas são sistemas hierárquicos que a partir de um léxico e regras de composição geram infinitas composições”. (PIRES DE OLIVEIRA, 2020, p. 135).

A partir dessa noção de língua, Chomsky, ao responder uma pergunta em uma palestra na UnB em 1996 sobre o ensino de gramática nas escolas, defendeu que: “uma pessoa devia ter alguns conceitos a respeito do modo como sua língua funciona” (CHOMSKY, 1996 *apud* FERRARI-NETO, 2015, p. 42). Reparemos, Chomsky sugere que devemos compreender “como funciona” e não “como deve funcionar” uma língua. Nesse sentido, a reflexão sobre a gramática está ligada ao fazer científico e, dessa forma, o professor de português pode trabalhar com atividades que desenvolvam a criatividade, o pensamento crítico e a autoestima, uma vez que, assim como observou Pires de Oliveira (2020), há pessoas no Brasil que afirmam, em português, que não sabem português. Isso, observado do ponto de vista científico, é preocupante, e o tradicionalismo linguístico implantado pela gramática normativa no período escolar é um dos grandes culpados por alimentar crenças linguisticamente preconceituosas.

Chomsky (1996 *apud* FERRARI-NETO, 2015, p. 42) reforça que o método científico pode ser bem explorado nas aulas de língua sem necessitar de muitos recursos físicos ou financeiros:

No ensino de língua, a gramática gerativa pode ser usada de maneira bem interessante, para apresentar o pensamento científico de modo geral. Você pode fazer coisas com a língua que não pode com a química. Na química, você precisa de uma grande quantidade de equipamento [...] No caso da língua, a criança basicamente conhece os dados. Você não tem de fazer experimentos complicados. E você pode apresentar os métodos do pensamento científico desse modo. (CHOMSKY, 1996 *apud* FERRARI-NETO, 2015, p. 42)

Essa proposta vem sendo bastante debatida nas universidades, como podemos perceber em trabalhos já citados nesta seção, mas também em outros como Possenti (1996), Perini (2006), Franchi (2008), Perini (2010), Avelar (2017), Pilati (2017), Hochsprung e Zendron da Cunha (2019), entre outros, que defendem a adoção de uma metodologia mais aberta, social e científica

do trabalho com gramática nas escolas, na qual o aluno é visto como um ser reflexivo, curioso e pensante.

Essa perspectiva é estudada e aprimorada frequentemente e, inclusive, os documentos oficiais de ensino a adotaram como adequada. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), entre as críticas mais recorrentes ao método tradicional de ensino, encontram-se: a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização de leitura e escrita; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais; preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades não-padrão.

A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las **para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita.** (BRASIL, 1998, p. 18, grifo nosso)

Portanto, após essa reflexão, o objeto de estudo principal da disciplina de língua portuguesa passou a ser, conforme sugerido pela documentação oficial, o uso da linguagem em contexto real, propondo trazer às salas de aula uma perspectiva científica da língua e não apenas um ensino centrado em regras normativas.

Com a defesa dessa proposta, objetivamos a construção de sentidos, a ponto de fazer com que os alunos reflitam e sejam criativos. A respeito do ensino de gramática e suas adequações metodológicas, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016; 2020) sugerem práticas que estejam relacionadas à reflexão do estudante acerca da linguagem, tanto é que as autoras propõem “que o professor juntamente com os seus alunos se aventure a elaborar gramáticas” (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 21). Sendo assim, o ensino de uma gramática normativa como única possibilidade limitaria a criatividade dos estudantes, pois o fazer científico acaba sendo dificultado quando a escola dá um produto final como verdade absoluta. Quando falamos em inserir a Linguística na Educação Básica, não pensamos em aulas de Linguística da mesma forma que ocorre no meio acadêmico (QUAREZEMIN, 2017), mas sim na proposta de olhar para o aluno como um potencial cientista da linguagem, apto a refletir sobre o português brasileiro (e outras línguas) e construir gramáticas, através da formulação de hipóteses que partem da língua que eles

já falam e possíveis observações, experimentos e descrições que podem partir disso, além de leitura e escrita de textos de divulgação científica.

Partimos do ponto de vista naturalista, mas isso não significa que não consideramos as pesquisas atreladas a outras perspectivas, como a sociolinguística e o ensino de variação linguística. Autores como Bortoni-Ricardo (2004) e Faraco e Zilles (2017) entendem que o ensino de gramática normativa, dependendo de como é feito, pode contribuir para a formação de uma sociedade linguisticamente preconceituosa. Dessa forma, defendem que a escola deve ensinar aos estudantes o português considerando as variações linguísticas da língua oral e escrita, que se manifestam em fatores linguísticos, tais como morfologia, sintaxe, semântica e fonética, e dependem de fatores extralinguísticos, como região geográfica, nível de escolarização, gênero, idade e grupo social ao qual o falante pertence. Faraco (2008) e Faraco e Zilles (2017) afirmam que o trabalho plural pode ser a chave para o fim do preconceito linguístico.

Em caso de a escola não trabalhar com o português baseado em fatores tanto científicos como sociais, é possível que as aulas sejam desinteressantes para os alunos, uma vez que os conteúdos abordados não serão compatíveis com a realidade linguística existente e as explicações dadas não serão suficientes para construir conceitos significativos. Além disso, o ensino tradicional contribui fortemente para que os estudantes reforcem suas crenças em mitos baseados no senso comum, como por exemplo, a ideia de que a gramática do português não tem lógica ou até mesmo o pensamento de que a língua portuguesa é uma das mais difíceis do mundo. Esses e outros mitos são discutidos por Othero (2017). Para o autor, “uma boa maneira de introduzir os alunos no assunto [linguística] e ouvir suas opiniões acerca de linguagem é levar a eles alguns “mitos” [de linguagem] [...]” (OTHERO, 2017, p. 9).

Foi isso o que fizemos no início das oficinas: aplicamos um questionário que nos serviu de diagnóstico. Esse foi o primeiro passo do procedimento metodológico, que será detalhado na seção seguinte.

### **3. METODOLOGIA**

Esta pesquisa é resultado de dois projetos de iniciação científica realizados do ano de 2017 ao ano de 2019. Neste artigo, trataremos especificamente do último projeto, no qual desenvolvemos as oficinas de linguística para a educação básica.

No segundo semestre de 2018, contatamos a escola onde desenvolvemos o projeto e conversamos com a professora de português, que nos indicou trabalhar com uma turma de sétimo ano. Continuamos o trabalho com essa turma em 2019, quando os estudantes já estavam no 8º ano. Para conhecer os estudantes, observamos uma aula de Língua Portuguesa em que eles estavam no laboratório de informática da escola, fazendo um trabalho para a disciplina de Língua Portuguesa que consistia na montagem de uma página de revista. Durante a observação, percebemos um grupo bastante participativo e detectamos o gosto da turma por animais. Por isso, pensamos que seria positivo trabalhar com esse tema. Assim, surgiu a ideia da nossa segunda oficina (que tratou da diferença entre linguagem humana e comunicação animal). Na turma havia trinta alunos, dezessete meninos e treze meninas de doze a quatorze anos, nascidos em Blumenau-SC, em sua maioria.

Durante todo projeto, encontramos-nos (bolsistas<sup>5</sup> e orientadora) semanalmente para discutir leituras teóricas e desenvolver as oficinas de linguística. Essas reuniões eram feitas no ambiente universitário. Para saber com o que trabalhar de fato nessas oficinas, desenvolvemos e aplicamos um questionário como diagnóstico para observar o que a turma já compreendia de maneira efetiva acerca de linguagem e o que ainda deveria ser trabalhado. Consideramos os mitos de linguagem apresentados por Othero (2017) e elaboramos as seguintes questões: (1) Você acha que tem sotaque?; (2) Na sua opinião, brasileiro fala bem o português?; (3) Você acha que mulheres falam demais?; (4) Depois de adulto, você acha que é possível aprender uma nova língua?; (5) Na sua opinião, a gramática do português falado no Brasil tem lógica?; (6) Você considera a língua portuguesa uma das línguas mais difíceis do mundo?; e (7) Você acha que a forma de comunicação dos animais é parecida com a nossa?

Os estudantes poderiam responder ‘sim’, ‘mais ou menos’ ou ‘não’. Além disso, poderiam acrescentar respostas descritivas. Outro questionário foi aplicado ao final da última oficina para que pudéssemos comparar os resultados e, conseqüentemente, o impacto do projeto sobre a turma.

Com base nas respostas, preparamos planos de ensino e materiais didáticos para o desenvolvimento das oficinas. Percebemos que a turma ainda era bastante leiga no que diz respeito à ciência da linguagem, portanto, tivemos que reformular nossa ideia de já trabalhar com a reconstrução gramatical e partimos para a introdução à linguística. Foram preparadas cinco oficinas. No segundo semestre de 2018, as oficinas foram nos âmbitos de sociolinguística,

---

<sup>5</sup> Agradecemos à bolsista Caroline Huntermann que, apesar de não assinar a autoria deste artigo conosco, foi extremamente importante para a realização do projeto, estando presente em todas as etapas.

psicolinguística e aquisição de linguagem, todas realizadas na escola. Já no primeiro semestre de 2019, fizemos mais uma oficina sobre aquisição de linguagem e outra sobre sintaxe-semântica, que foram desenvolvidas, respectivamente, na escola e na Universidade.

Na seção seguinte, discutiremos e analisaremos cada uma das oficinas, para que o leitor possa perceber como trabalhamos, quais foram os nossos objetivos, como as oficinas foram realizadas e quais foram os dados gerados a partir delas.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS

##### 4.1.SOCIOLINGUÍSTICA: Preconceito linguístico

O primeiro tema abordado foi a sociolinguística, pois acreditamos que o debate sobre preconceito linguístico e variação linguística seja um bom caminho para que os estudantes comecem a perceber o português brasileiro para além da abordagem tradicional da gramática normativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 15), “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais formas de dizer a mesma coisa”.

Dessa forma, fomos à escola com o objetivo de discutir o preconceito linguístico, já que no diagnóstico 73,3% dos estudantes responderam “mais ou menos” quando perguntados se o brasileiro fala bem português. Além disso, muitos dos dados qualitativos que coletamos apresentam opiniões baseadas no senso comum sobre o assunto, a exemplo dos comentários a seguir:

**Quadro 1.** Respostas do questionário/diagnóstico<sup>6</sup>

<b>Pergunta: “Na sua opinião, brasileiro fala bem o português?”</b>	
<b>Sujeito</b>	<b>Resposta</b>
2	Mais ou menos. Porque os brasileiros usam bastante gírias, e usam palavras as vezes na pessoa errada (você e tu). E as vezes usam linguagem errada em ocasiões mais formais.
3	Mais ou menos. Depende de quem.

<sup>6</sup> Os dados descritos no quadro foram retirados do questionário e estão transcritos exatamente como os alunos escreveram.



5	Mais ou menos. A maioria das pessoas não falam bem o português, mas ainda existem pessoas que usam o português da maneira certa.
7	Mais ou menos. Alguns não tiveram a oportunidade de estudar como nós temos agora, então alguns não sabem como falar ou escrever direito como exemplo, muitas pessoas falam “menas” Mas ao contrário tem pessoas que falam muito bem.
9	Mais ou menos. Dependendo da sua região, falamos errado.
21	Mais ou menos pois tem muitas pessoas tem as suas gírias.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa seleção de comentários do Quadro 1 foi um recorte dos dados que pensamos ser mais interessantes para discussão. Podemos perceber que tanto o sujeito 2 como o sujeito 21 delimitam o “falar certo” e o “falar errado” pelas gírias. Os sujeitos 3, 5 e 7 apresentam seus pontos de vista levando em consideração que o “falar certo” e o “falar errado” é algo que depende da pessoa que fala. O sujeito 2 ainda coloca: “[...] as vezes usam linguagem errada em ocasiões mais formais”, mostrando que o erro, para ele, também está ligado à falta de monitoramento linguístico em contextos que exigem isso. De acordo com Bagno (2007), o monitoramento linguístico está relacionado ao grau de formalidade de uma produção verbal, ou seja, a maneira como uma pessoa se monitora para falar se relaciona com a situação. No comentário do sujeito 7, percebemos que a pessoa tem consciência da variação causada pelo fator extralinguístico [grau de escolaridade], mas considera errada, e não diferente, a variedade daquele que é menos escolarizado. Outro tipo de preconceito linguístico, dessa vez ligado à xenofobia enraizada, também é visto no comentário de 9, que diz que uma pessoa fala certo ou errado dependendo da região em que vive.

Tomando como base esses e outros comentários, desenvolvemos a oficina a fim de explorar a questão de que a língua também é um objeto social e tais crenças soam preconceituosas. Inicialmente, trabalhamos com uma atividade de expressão de opinião. Os estudantes receberam um material didático em que, na primeira parte, havia um “fórum” com quatro opiniões a respeito de língua. Duas delas defendiam o uso da gramática normativa como único jeito certo de falar. As outras duas apresentavam ideias mais abertas e não acreditavam muito em termos como “certo” e “errado”. Lendo essas reflexões, eles tinham que responder com a opinião deles, a lápis. Após essa prática, realizamos a leitura do texto de divulgação científica de Maas (2016) que trata de preconceito linguístico. O texto foi guiado por cinco perguntas interpretativas: 1) Por que os termos

“certo” e “errado” aparecem entre aspas no texto?; 2) O que a autora quer dizer quando se refere à “síndrome do vira-lata” do brasileiro?; 3) Qual a relação entre língua e status socioeconômico citada no texto?; 4) É possível escrever uma redação na escola do modo que escrevemos na internet?; 5) Qual a conclusão tirada a partir do texto?

Na primeira pergunta, obtivemos respostas satisfatórias. Após a leitura, os alunos entenderam que o juízo de valor que se faz com as palavras “certo” e “errado” soa anticientífico. Na segunda pergunta, apareceram respostas um pouco confusas. Muitos alunos não entenderam a colocação da “síndrome do vira-lata” dentro do texto, mas por outro lado, alguns compreenderam que ela foi usada para expressar o sentimento de inferioridade que muitos brasileiros têm, não só na questão linguística. A terceira questão também gerou um pouco de confusão, mas depois discutimos em sala e explicamos que o fato de uma pessoa ter menos condições financeiras pode influenciar na maneira como ela produz linguagem. A resposta de quarta questão foi negativa de maneira unânime, mostrando que os estudantes têm consciência (ainda que implícita) de que pode haver diferença entre o grau de formalidade da escrita dependendo do gênero textual e do seu contexto de produção e circulação. Já na última questão os estudantes falaram muito de respeito e apresentaram uma nova visão aprendida com a leitura do texto.

A fim de ilustrar o conteúdo de forma mais dinâmica e interativa, trabalhamos com a música “Comida”, dos Titãs (atividade adaptada de AVELAR, 2017), o que nos possibilitou falar da diferença entre “nós” e “a gente” e como este segundo pronome ainda não é bem-visto por muitos falantes. Também trabalhamos com duas tirinhas, em que o efeito de humor era causado por algum desvio normativo-gramatical, para que os alunos refletissem novamente sobre a naturalização do preconceito linguístico em nossa sociedade.

Ao fim, pedimos que, em casa, eles fizessem um breve relato com reflexões, comentários e opiniões sobre nossa primeira oficina.

#### 4.2.COMUNICAÇÃO ANIMAL E LINGUAGEM HUMANA: Diferença(s)

A segunda oficina realizada na escola tratou da diferença entre linguagem humana e comunicação animal. Nossa escolha pelo tema se deve ao fato de termos observado o interesse dos estudantes por assuntos relacionados ao mundo animal.

Além disso, as respostas ao questionário/diagnóstico revelaram a necessidade de conversarmos sobre o tema, afinal 16,7% responderam que “sim” e 26,7% responderam “mais ou menos” à pergunta “Você acha que a forma de comunicação dos animais é parecida com a nossa?”. Sendo assim, quase metade da turma acredita no mito de que as línguas humanas se diferem pouco dos sistemas de comunicação animal. Como exemplos de respostas que nos fizeram perceber a necessidade de uma oficina sobre o assunto, temos:

**Quadro 2.** Respostas do questionário/diagnóstico<sup>7</sup>

<b>Pergunta: “Você acha que a forma de comunicação dos animais é parecida com a nossa?”</b>	
<b>Sujeito</b>	<b>Resposta</b>
2	Sim. Eu acho que é uma língua como todas as outras, só não entendemos porque não há ninguém para ensina-la.
4	Sim. Porque eles se comunicam pela boca.
7	Mais ou menos. Somos animais também.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessas três respostas selecionadas, a do sujeito 2 é a que mais reforça o mito de linguagem em questão. O sujeito coloca a forma de comunicação animal como uma língua e algo possível de ser aprendido, compreendido e usado, embora vários aspectos diferenciem a comunicação animal das línguas humanas, ou da linguagem humana em geral. Além de questões históricas de origem, a presença da recursividade e da criatividade linguística (no sentido chomskyano) ocorre somente na linguagem humana. Na resposta do sujeito 4, temos algo que pode ser contrariado. Muitos animais, sim, se comunicam pela boca, mas há exemplos de insetos que se comunicam por dança e até de humanos que não usam a boca para se comunicar. Já para a resposta de 7, não há como dizer que não somos animais, entretanto, Othero (2017, p. 149) cita o biólogo Mark Pagel: “A linguagem foi a nossa arma secreta e assim que nós a desenvolvemos, nos tornamos uma espécie realmente perigosa”, fazendo alusão à linguagem como marco principal de diferença entre a espécie humana e os demais animais.

<sup>7</sup> Os dados descritos no quadro foram retirados do questionário e estão transcritos exatamente como os alunos escreveram.

Para começar a discussão, trabalhamos com uma fábula que trazia uma conversa entre um urso e um homem. A partir da leitura, instigamos os estudantes a refletirem sobre a possibilidade real de isso acontecer, perguntando a eles se acreditavam que os animais se comunicam entre si. Depois da discussão, exibimos três vídeos: um que mostrava a dança das abelhas como expressão de comunicação, outro que apresentava o experimento realizado com a gorila Koko, que aprendeu alguns sinais da *American Sign Language* (ASL), e outro que tratava do canto dos pássaros. Além disso, para fixar ainda mais que a linguagem humana é diferente por apresentar fenômenos exclusivos, explicamos como funciona (i) a produtividade linguística, através dos neologismos presentes no poema “O fazedor de amanhecer”, de Manoel de Barros; (ii) a recursividade linguística, usando um poema de Carlos Drummond de Andrade; (iii) a criatividade linguística, dando o exemplo de como se espalha uma fofoca; e (iv) a arbitrariedade linguística, comparando a linguagem a uma moeda de duas faces que jamais teriam o mesmo sentido se fossem separadas, assim como o som e a palavra.

Para finalizar a oficina, pedimos que os estudantes refletissem sobre as respostas colocadas anteriormente na primeira atividade. Assim, eles puderam reformular suas ideias e concepções acerca da diferença entre linguagem humana e comunicação animal.

#### 4.3.AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: Como tudo começa?

Para abordar a aquisição de linguagem, percebemos que uma oficina não seria suficiente, por isso desenvolvemos o conteúdo em dois tempos. Não havia, no diagnóstico, alguma questão específica sobre a aquisição de linguagem, mas percebemos que seria uma ótima oportunidade para fazer os alunos vivenciarem o fazer científico (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

É importante mencionar que a primeira oficina sobre aquisição de linguagem foi também a primeira oficina de 2019, ou seja, os estudantes estavam há alguns meses sem contato com a nossa equipe. Assim, iniciamos a abordagem com um assunto visto no ano anterior, para relacionar com o conteúdo da primeira oficina do ano.

Depois da exibição e discussão do trailer do filme *Mogli*, produção da Netflix, revisamos o conteúdo tratado na última oficina de 2018: a comunicação animal e a linguagem humana. Depois disso, a fim de adentrar no assunto de aquisição de linguagem, propusemos aos alunos a seguinte reflexão: como *Mogli* poderia falar uma língua humana sendo que viveu, desde pequeno, entre os

animais? A resposta mais simples e óbvia seria “é uma ficção”, mas logicamente queríamos ir além disso. Queríamos que os alunos refletissem sobre os animais utilizarem a linguagem humana e isso ser o motivo pelo qual Mogli também a usa: ele recebeu como *input*, logo produzirá como *output*.

Dessa forma, começamos a discussão de como as pessoas adquirem a linguagem quando bebês. Essa oficina foi um pouco mais expositiva que as outras, pois utilizamos bastantes recursos visuais. Para cada fase do período crítico, ou o período da vida que uma criança está adquirindo a linguagem, trabalhamos com um vídeo de um bebê produzindo o que mencionávamos (balbucio, primeiras palavras, primeiras construções etc.), assim o conteúdo ficou lúdico para os estudantes. Além disso, explicamos sobre o caso da menina Genie, que é uma das histórias que sustenta a teoria do período crítico. De acordo com Othero (2017), Genie foi mantida em isolamento até os 13 anos sem receber contato algum com linguagem. Nem seu próprio pai falava com ela. Depois de 13 anos ela foi libertada pelas autoridades e recebeu tratamento médico e psicológico. Ela não chegou a aprender nenhuma língua fluentemente e o máximo que conseguia produzir eram palavras isoladas e frases sem sentido algum.

Finalizamos a primeira oficina deixando uma tarefa a ser feita: baseando-se na explicação, os alunos teriam de observar crianças no período crítico e observar curiosidades em suas falas, isto é, se a criança usa algum neologismo ou fala alguma palavra aplicando uma regularidade não usada na língua (em casos de verbos: fazer – \*fazi).

Os dados provindos desta pesquisa ainda foram bem básicos. Algumas onomatopeias (pocotó para cavalo, au-au para cachorro) e troca de sons semelhantes ([r] por [l], [f] por [v]) apareceram, mas nenhum dado com adição de prefixos ou sufixos, ou verbos com regularidades diferentes. Dessa forma, acreditamos que seriam necessárias mais algumas oficinas sobre o assunto para fechar uma sequência didática<sup>8</sup> mais eficaz.

Contudo, utilizamos os dados que surgiram e, na segunda aula da oficina, falamos um pouco sobre o método científico aos estudantes. Para que o conceito ficasse mais lúdico, brincamos que um alienígena pesquisador estava visitando o Brasil a fim de conhecer o português brasileiro e os dados das crianças eram fundamentais para a sua pesquisa. Os estudantes tiveram que desenvolver

---

<sup>8</sup> De acordo com Zabala (1998, p.18, grifos do autor) sequência didática é “[...] *um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.*”

o primeiro passo da metodologia científica: criação de hipóteses e, assim, explicar por que possivelmente as crianças falavam de tal jeito.

Os dados que apareceram foram bem simples de serem explicados. As onomatopeias foram relacionadas a sons naturais produzidos por objetos, animais ou seres humanos. Já a troca de sons semelhantes foi explicada pela dificuldade de se pronunciar tais sons, o que leva o sujeito a recorrer a sons produzidos com mais facilidade, localizados em pontos de articulação iguais ou próximos, como é o caso da troca de [v] por [f], ambas consoantes fricativas labiodentais que se diferenciam apenas pela ausência da vibração das pregas vocais em [f].

Finalizando o período de oficina em sala de aula, discutimos as hipóteses, deixando que a turma se pronunciasse. Essa foi nossa última oficina na escola, pois o último encontro, descrito na seção seguinte, foi realizado em um laboratório tecnológico localizado na universidade. A partir dessa última oficina, os alunos tiveram a oportunidade de aprender o conteúdo de uma forma diferente e mais dinâmica e os professores em formação aprenderam técnicas de uso de tecnologias em sala de aula.

#### 4.4.AMBIGUIDADE: Um ser de duas caras

A oficina que abordou a ambiguidade foi realizada no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), localizado na Universidade Regional de Blumenau. Em um primeiro momento, utilizamos uma mesa digital de doze toques<sup>9</sup> para que, em conjunto, os alunos montassem um quebra-cabeça. A imagem final era uma tirinha que centrava a graça na ambiguidade da palavra “nada”, que pode ser o modo imperativo do verbo nadar ou um nominal quantitativo que se refere a zero.

Depois de terminado, os estudantes tiveram que explicar o que gerava a graça da tirinha. Assim, com a contribuição deles, começamos a explicar o conceito de ambiguidade através de exemplos de frases escritas, memes, contextos de fala e áudios com entoação diferente. Assim que entenderam, partimos para a atividade principal: a criação de memes que tivessem a graça gerada pela ambiguidade. Para isso, eles poderiam fazer uso dos tablets, computadores, mesas digitais ou

---

<sup>9</sup> Trata-se de uma mesa digital Philips de 50 polegadas capaz de suportar 12 toques simultâneos. A mesa conta com dois sistemas operacionais nativos, Windows e OS X. Para mais informações sobre os equipamentos disponíveis no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) da FURB, sugerimos ao leitor consultar o site <http://lifefurb.blogspot.com/>.

os próprios celulares. Como resultado, os estudantes produziram excelentes memes e, para isso, eles usaram contextos da própria sala de aula, como piadas internas, o que tornou o aprendizado certamente mais efetivo e significativo.

Terminamos a oficina com um quiz do *Kahoot*. Nesse quiz, incluímos questões sobre todas as oficinas realizadas. Da sociolinguística à semântica, os estudantes tiveram de responder perguntas para que pudéssemos perceber a evolução no processo de aprendizado, o que certamente foi possível, uma vez que, nas 10 perguntas, a resposta certa foi colocada pela maioria.

Curiosamente, as únicas três perguntas em que a resposta não recebeu mais de vinte cliques (havia 30 alunos) eram sobre sociolinguística. As crenças do senso comum não são desconstruídas em cinco oficinas. Alimentam-se opiniões atreladas ao preconceito linguístico o tempo todo. Por conta disso, defendemos que o trabalho com a linguística seja feito de maneira profunda e continuada nas escolas, buscando a reflexão científica acerca da linguagem.

Em trabalho futuro, pretendemos discutir de forma mais detalhada, os dados do diagnóstico inicial e do *Kahoot* final, uma vez que nesta análise o foco foi o desenvolvimento das oficinas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com ciência na educação básica é uma prática ainda recente, embora discutida há muito tempo. Ainda não há muitos trabalhos relatando práticas envolvendo o ensino científico de gramática(s) nas escolas. Assim, partimos de leituras teóricas, montamos um material específico para cada assunto e fomos para a sala de aula sem saber se daria certo ou não.

O interesse dos alunos e o engajamento da turma com o conteúdo nos mostrou a abertura que podemos ter e a curiosidade que a linguística desperta em estudantes na faixa etária com a qual trabalhamos. Sendo assim, o objetivo foi concluído com êxito. Levar a linguística para a escola não foi só possível, como também necessário para a compreensão dos alunos sobre linguagem.

Isso é perceptível na evolução de respostas e na aquisição de conhecimento desde o diagnóstico ao *Kahoot* final. Antes, eles acreditavam que os animais e os humanos falavam de maneira parecida, por exemplo. Agora, entendem que entre a linguagem humana e a comunicação animal há diferenças. Assim acontece também com as outras subáreas da linguística trabalhadas neste projeto.

Dessa forma, percebendo a real possibilidade de fazer ciência da linguagem com pré-adolescentes, sugerimos que os profissionais de educação abracem a linguística e elaborem conteúdos que a abranjam em sala de aula. Em livros didáticos distribuídos pelo PNLD, muitas vezes não se percebe essa perspectiva linguística sendo trabalhada (HOCHSPRUNG; ZENDRON DA CUNHA, 2019; HUNTERMANN; ZENDRON DA CUNHA, 2021). Logo, compreendemos que o professor não deve se prender exclusivamente ao material didático. Dentro da sala de aula, o estudante é um ser tão importante quanto o professor, então o aprendizado tem de ser significativo, contextualizado, criativo, efetivo e científico.

## REFERÊNCIAS

- AVELAR, J. O. **Saberes gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of language**: Its nature, origin, and use. Greenwood Publishing Group, 1986.
- FARACO, C. A. **Bases por uma pedagogia da variação linguística**. In: ABRALIN AO VIVO: Linguists online. 1 vídeo (1h 9min 15s). Publicado pelo canal Abralín, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>. Acesso em: 07 jun. 2020.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FERRARI-NETO, J. A gramática gerativa e o ensino de língua portuguesa. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 2, p. 37-44, 2015.
- FRANCHI, C. *et al.* Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola, 2008.
- HOCHSPRUNG, V.; ZENDRON DA CUNHA, K. Que gramática se ensina na escola? Uma análise das classes de palavras em livros didáticos. **Migulim-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 8, n. 2, p. 589-603, 2019.



HONDA, M. *et al.* On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In: DENHAM, K; LOBECK, A. (Eds.). **Linguistics at school: language awareness in primary and secondary education.** Cambridge University Press, 2010. p. 175-188.

HONDA, M.; O'NEIL, W. Triggering science formation capacity through linguistic inquiry. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (eds.). **The view from the building 20: essays in honor of Sylvain Bromberger.** Cambridge: MIT, 1993. p. 229-256.

HUNTERMANN, C.; ZENDRON DA CUNHA, K. O ensino de concordância verbal no ensino médio: uma análise em livros didáticos e em uma plataforma online de língua portuguesa. **Migulim-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 10, n. 1, p. 85-106, 2021.

MAAS, M. R. Preconceito linguístico: o que é e como se faz? **Expressão Universitária**, Blumenau, fev. 2016. Cotidiano, p. 7.

OTHERO, G. A. **Mitos de linguagem.** São Paulo: Parábola, 2017.

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

PERINI, M. A. **Princípios de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical.** São Paulo: Parábola, 2006.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** 2. edição. São Paulo: Pontes, 2017.

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

PIRES DE OLIVEIRA, R. QUAREZEMIN, S. (Orgs.). **Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua.** Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020.

PIRES DE OLIVEIRA, R. **A ciência das línguas naturais: uma roda de conversa com uma semanticista formal.** In: Webinário PROFLETRAS 2020 #8: Gramática Viva. 1 vídeo (2h19m2s). Publicado pelo canal PROFLETRAS NACIONAL, 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=tpLCitoR0n8&ab\\_channel=PROFLETRASNACIONAL](https://www.youtube.com/watch?v=tpLCitoR0n8&ab_channel=PROFLETRASNACIONAL). Acesso em: 16 out. 2020.

PIRES DE OLIVEIRA, R. Reflexões naturalistas sobre línguas em sala de aula. In: CASTAGNA, V.; QUAREZEMIN, S. (Orgs.). **Travessias em língua portuguesa: pesquisa linguística, ensino e tradução.** Veneza: Ca'Foscari, 2020. p. 129-142.

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

QUAREZEMIN, S. Ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 2, p. 69-92, 2017.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.) **Gramática**,

**variação e ensino:** diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018.  
p. 47-59.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

*Submetido:* 23/04/2021

*Aceito:* 15/06/2021