

Quem inventa as palavras das línguas? Relato de experiência docente¹

Nathan Santos Barcellos

Pedro Eugênio Gaggiola

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: O presente relato descreve a prática de docência dos alunos de graduação em Letras Nathan Santos Barcellos e Pedro Eugênio Gaggiola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Colégio de Aplicação da mesma instituição na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura com orientação da professora Lia Schulz e supervisão do professor Marlon de Almeida. O projeto realizado tinha como objetivo proporcionar reflexões a respeito da singularidade e complexidade das habilidades linguísticas humanas, com foco no componente lexical. Com o intuito de responder à questão que dá título a este projeto, analisamos e discutimos textos multimodais e interdisciplinares que contemplavam as dimensões social, cultural, histórica e cognitiva das habilidades linguísticas humanas. Este relato também explicita os desafios encontrados na prática docente escolar no retorno ao modo presencial após o período de ensino à distância motivado pela pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Aula de língua portuguesa e literatura. Análise linguística na escola. Ensino presencial.

Abstract: This report describes the teaching practice of undergraduate students in Letras, Nathan Santos Barcellos and Pedro Eugênio Gaggiola, from the Federal University of Rio Grande do Sul, at the Colégio de Aplicação of the same institution in the subject of Portuguese Language and Literature, advised by Professor Lia Schulz and supervised by Marlon de Almeida. The project aimed to provide reflections on the uniqueness and complexity of human linguistic skills, with a focus on the lexical component. In order to answer the question that gives title to this project, we analyzed and discussed multimodal and interdisciplinary texts that encompassed the social, cultural, historical, and cognitive dimensions of human linguistic abilities. This report also highlights the challenges encountered in school teaching practice upon returning to in-person mode after the emergency remote period prompted by the Covid-19 pandemic.

Keywords: Portuguese language and literature classes. Linguistic analysis in class. In-person teaching.

¹ Prática de estágio orientada pela Professora Adjunta Lia Schulz do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (Libras e Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência docente objetiva refletir sobre o projeto realizado no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura no semestre 2022/1, que aconteceu em meados de 2022. Os alunos do curso de Letras da UFRGS Nathan Santos Barcellos e Pedro Eugênio Gaggiola foram orientados pela professora Lia Schulz (UFRGS) e supervisionados pelo professor Marlon Almeida (CAp) no desenvolvimento do projeto *Quem inventa as palavras das línguas?* que motivou a prática docente relatada. Explicitamos, portanto, quais caminhos foram tomados na realização deste projeto e quais suas consequências na prática pedagógica, com o intuito de descrever e compartilhar nossa experiência em sala de aula no que diz respeito ao ensino de literatura e de língua portuguesa.

A turma que integrou nossa prática docente era composta por um grupo de 34 estudantes de aproximadamente 15 anos de idade do primeiro ano do ensino médio diurno. As principais características da turma eram a participação voluntária e crítica ao longo das aulas e a capacidade de argumentação e articulação entre os conteúdos trabalhados. O projeto proposto para a turma versa sobre a relação entre língua, sociedade, história e mente. Para tanto, a estrutura básica das aulas era a contextualização prévia à leitura de textos multimodais e interdisciplinares que se relacionavam, em alguma medida, com o tema do projeto e atividades de leitura conjunta dos textos, bem como atividades de pós-leitura (questões, produções escritas). O tema selecionado visava aproximar os alunos de sua língua, situando-os como agentes ativos em sua produção e em seu uso. Tínhamos como objetivo, também, desmistificar concepções equivocadas de língua como entidade prescrita e externa aos sujeitos-falantes embasados por Bagno (2007).

Para aproximar os discentes de nosso objeto de estudo, as línguas, selecionamos textos e questões norteadoras que problematizam a origem das palavras em uma perspectiva histórica e cognitiva, proporcionando reflexões sobre definições de língua e seu inevitável potencial de mudança e variação. Abordamos também o ensino de morfologia partindo do conhecimento e das habilidades linguísticas dos próprios participantes, posicionando-os como protagonistas também na análise das formas linguísticas por eles produzidas e interpretadas. Utilizamos Rocha (1998) para guiar discussões aprofundadas quando suscitadas pelo debate na turma. Apesar dos desafios enfrentados no retorno à modalidade presencial, após o período de ensino

remoto emergencial² motivado pela pandemia de Covid-19, a participação ativa dos alunos e alunas permitiu-nos observar que o trabalho com projetos didáticos pode ser utilizado como meio para centralizá-los em suas práticas discursivas nas aulas de língua portuguesa e literatura, promovendo autonomia linguística nos estudantes e contribuindo, conseqüentemente, para sua participação em sociedades letradas.

INTEGRANDO TEORIA E PRÁTICA

A relação da teoria com a prática é inerente e inexpugnável, já que nossas concepções de mundo, de língua e de educação moldam nossa vivência escolar. De modo geral, partimos de uma lente dialógica e humanística da educação, com raízes em Bourdieu (1977); Piaget (1978); Vygotsky (1978) e Paulo Freire (1996) e tomamos como base práticas linguísticas possivelmente significativas para os alunos para o planejamento e execução de nossas aulas, priorizando o trabalho com textos autênticos social e culturalmente situados a fim de proporcionar o desenvolvimento de habilidades de letramento (HERNANDEZ, 1998; SIMÕES *et al*, 2012).

Portanto, o letramento amplo e variado que abrange múltiplas práticas e que promove a autoria e posicionamento crítico dos alunos foi nossa prioridade, à medida que nos baseamos em Batista (2001) e Antunes (2003). Para chegar a este objetivo, em que a língua é forma de expressão da subjetividade e intermédio de vozes permeadas por discursos e limites semânticos, procuramos sempre proporcionar oportunidades de posicionamento e de questionamento dos objetos estudados incentivando o engajamento de todos.

A faceta formal também foi tratada quando convinha ao propósito das aulas – e não de forma menos atenciosa ou minuciosa por conta disso – para colaborar com a significação e construção geral de conceitos. Nesse sentido, nos baseamos em autores como Bagno (2013); Minussi (2021); e Vieira & Faraco (2022). Acreditamos que a reflexão acerca das formas da língua pode aproximar os estudantes das práticas sociais que dependem de letramento, bem como pode auxiliar na construção de uma visão de língua como habilidade humana disponível cognitivamente e historicamente modificada por processos suscitados, ainda que indiretamente, pelos próprios falantes no uso das línguas (BYBEE, 2007).

² O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi instituído como forma de continuidade dos estudos em instituições públicas federais (como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul), diferenciando-se de ‘ensino à distância’ pelo teor inesperado e temporário de sua execução.

Os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Referenciais Curriculares (RCs) do Rio Grande do Sul, guiaram nosso fazer docente. O texto como unidade de ensino foi preceito básico de nosso planejamento, para que as aulas não fossem desvinculadas da autenticidade linguística disponível na língua em uso. A ampliação do repertório linguístico e o letramento foram início, meio e fim do projeto, o que resultou em uma imersão dos sujeitos em diversas práticas linguísticas de sua própria língua.

A avaliação da turma foi feita através das aulas de maneira processual (SCHLATTER & GARCEZ, 2012). O produto final, em uma linha de projetos e de tarefas, foi uma materialização das discussões feitas, e, como é essencial à língua e ao texto, foi compartilhado com a comunidade escolar para que pudesse ter uma função polifônica no viver dos grupos envolvidos. Deu-se, neste caso, a partir da elaboração de um dicionário que reunia verbetes de dicionário com base em palavras criadas pelos próprios alunos por meio de inovações morfológicas. A curiosidade demonstrada pela maioria dos alunos durante as aulas foi o maior indicador de que havia interação entre eles e os assuntos propostos, dando a certeza de que a progressão (meta)linguística estava presente em sala de aula.

A PRÁTICA DOCENTE NO MUNDO REAL

O período de retorno às atividades presenciais após a pandemia de Covid-19 foi percebido em diversas instâncias da realização de nosso projeto didático. A lacuna de experiências escolares era latente, constatada, por exemplo, na relutância dos alunos quanto ao manuseio de cadernos, livros físicos, canetas etc., provavelmente fruto dos anos letivos com ensino remoto nos quais o computador era o instrumento mais utilizado. Portanto, além da progressão didática planejada para o período de estágio, possuíamos o compromisso de habituar os estudantes ao espaço escolar, à convivência com colegas e ao diálogo presencial.

Como título do projeto, tínhamos inicialmente *Quem inventa as palavras da língua?*, que foi posteriormente substituído pela versão *Quem inventa as palavras das línguas?*, ampliando o horizonte do debate para a pluralidade das línguas do Brasil e do mundo, em suas diferentes formas e modalidades. Essa modificação se deu a partir de conversas com a professora orientadora, Lia Schulz, antes do projeto ter iniciado, enquanto apontava para a diversidade linguística do país. O tema do projeto tinha como base essa questão, permitindo-nos discutir a origem das palavras numa perspectiva social, histórica e mental. Ou seja, procuramos provocar debates a respeito da relação entre palavras e sociedade, entre palavras e seus étimos e entre palavras e habilidades cognitivas. Assim, discutimos sobre quando uma

língua acaba e quando outra língua começa numa perspectiva temporal-diacrônica, questionando os alunos a respeito do momento no qual o latim *terminou* e a respeito do momento no qual o português *começou*, por exemplo.

Ademais, discutimos a respeito da mesma questão numa perspectiva diatópica, ou seja, em situações de contato linguístico por questões geográficas, debatendo sobre a existência de um possível local no qual uma língua *termina* e outra língua *começa*. Ainda, discutimos sobre a pluralidade de línguas no país (indígenas, de herança, de sinais) e sobre a representatividade cultural inerente a elas. Após relativizarmos e problematizarmos essas questões, analisamos diferentes textos multissemióticos relacionados ao nosso tema norteador.

Utilizamos vídeo-documentários, tirinhas, crônicas, anúncios publicitários e textos literários como os principais gêneros textuais em nossa prática docente, à medida que esses contribuíam para o avanço do debate proposto. Partindo dos textos selecionados, as atividades desenvolvidas eram constituídas de debates em pequenos grupos com tomada de nota para a recuperação dos principais pontos no grande grupo posteriormente e de questões individuais que buscavam incentivar a organização de uma resposta a um texto utilizando a modalidade escrita da língua de maneira coesa.

O aspecto variável da língua portuguesa (e de todas as línguas) estava refletido em nossas práticas docentes, bem como o valor social e cultural implicados na variação discutida e analisada. Também, buscamos proporcionar fruição e leitura crítica no trabalho com textos literários, indo ao encontro das competências previstas pela BNCC³. O exercício da leitura crítica estendeu-se a todos os gêneros trabalhados, tenham sido eles orais, escritos ou visuais, proporcionando uma interação mobilizadora de conhecimento entre alunos e entre alunos e textos.

A interação era parte central das aulas. Todo conteúdo ou objeto de estudo era concebido a partir de interações com a turma através de discussões coletivas ou em grupos. Todas as respostas eram abertas antes de serem construídas, e todos os *erros* eram decididos em conjunto como uma resposta insuficiente. Interações eram o ponto de partida, o *modus operandi* e o ponto de chegada na construção de conhecimento.

³ EM13LP46: Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica; EM13LP52: Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2017, p.525-526)

O método utilizado nas aulas foi o de aprendizagem a partir de tarefas e com foco em projetos, para que a aprendizagem seja significativa para o aluno, e, quanto à linha de planejamento e reflexão sobre a prática, os professores adotaram uma abordagem de pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001) para adaptação das aulas de acordo com o contexto no qual estavam inseridos.. A construção conjunta do conhecimento foi tratada de forma direta e linear, já que o método não previa conceitos como indução ou reprodução acrítica de conteúdos.

As técnicas giraram todas em torno de textos autênticos e da aplicação subjetiva da aprendizagem para fora da sala de aula. Promovendo a autonomia estudantil, técnicas de andamento⁴ (BOCORNÝ & WELP, 2021) foram utilizadas por meio de atividades sistematizadas em torno de um texto seguindo esta ordem: atividade de contextualização e acesso de conhecimento prévio; tarefa antes da leitura; tarefa durante a leitura; tarefa depois da leitura; discussão e conclusões; produção original. O suporte visual dos conteúdos e das discussões em pequenos e grandes grupos foram sempre presentes nas aulas para atender a demandas cognitivas específicas e tornar mais inclusiva a aprendizagem (MANCILL; PEARL, 2008). Todo o aporte teórico mencionado até então e os diversos tipos de texto abordados facilitaram a integração entre teoria e prática na experiência docente.

O método de avaliação tinha caráter processual, ou seja, os alunos eram avaliados com base em suas participações e contribuições orais e escritas nas tarefas propostas (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). O produto final idealizado pela temática do projeto consistia em um dicionário coletivo da turma composto por inovações morfológicas criadas pelos estudantes. Além da palavra criada, os estudantes deveriam compor um verbete ao novo vocábulo e ilustrá-lo com recursos multissemióticos (desenhos, colagens, figuras, fotografias etc.). Depois, suas produções seriam reunidas em um dicionário físico coletivo à turma. O produto final integrava a mobilização de recursos linguísticos para interagir com a sociedade, a familiaridade com a estrutura morfológica do português e a habilidade de manipular textos verbais e não verbais de modo complementar.

AS AULAS

As aulas foram precedidas de 10h de observação das aulas do professor titular da turma. Foi um momento importante para que os professores conhecessem melhor o funcionamento das dinâmicas naquele contexto e sobre sua cultura escolar. Conversas com o professor aconteciam

⁴ Tradução ainda não amplamente utilizada do termo em inglês *scaffolding*.

ao fim das aulas para falar de especificidades de um ou outro aluno, de avaliações em andamento e de combinações gerais para o início da prática dos estagiários.

Iniciamos **a primeira aula** com a realização de uma dinâmica a fim de melhor conhecermos os alunos e criar um ambiente participativo de partida. A ideia era que cada aluno descrevesse um colega usando uma palavra. Os demais colegas deveriam adivinhar a qual colega correspondia a palavra utilizada. A dinâmica tornou-se um pouco desorganizada, no sentido de os alunos usarem termos depreciativos para falarem dos colegas, e foi suspensa, frustrando de início o planejamento idealizado. Não houve decorrências negativas na sequência do planejamento já que a atividade visava à integração da turma com os professores novos. Depois, apresentamos a questão-título do projeto inicialmente pensado para a turma: *Quem inventa as palavras da língua?* com o intuito de provocar um debate para reflexões iniciais. Alguns colegas se voluntariaram a falar, sendo que o primeiro respondeu seguramente, dizendo: *os falantes*. Percebemos, conforme o diálogo se desenvolveu, amparado por quatro outras questões⁵ preparadas por nós, professores, que a turma possuía um entendimento mais desenvolvido do que esperávamos sobre o que era língua.

Nosso papel, como professores-mediadores, foi o de problematizar o debate, levantando contra-argumentos baseados nas situações trazidas pelos alunos. Debates, partindo do português brasileiro, sobre a diversidade linguística no Brasil, sobre a Libras, e as línguas Guarani e Kaingang. Discutimos, também amparados pelas questões norteadoras, sobre o conhecimento prévio dos discentes a respeito do latim. Seguimos, então, para a exibição de um documentário intitulado “O tamanho da língua: como o português se espalhou pelo mundo”⁶ e conversamos sobre questões acerca da relação entre língua e identidade, língua e nação e língua e colonialismo, provocadas pelas perguntas preparadas previamente e por questões trazidas pelos próprios alunos, que se mostraram participativos e engajados.

Na segunda aula, tomamos nota a respeito do documentário trazido na aula passada, em especial a respeito da suposta morte do latim. Discutimos sobre como uma língua morre, e até mesmo *se* uma língua, de fato, morre. Respondemos a algumas questões escritas e conversamos sobre diferenças entre o português europeu, brasileiro e moçambicano (sob demanda de questões trazidas pelos alunos). Eles trouxeram exemplos próprios e levantaram questões, do tipo “será que cada estado possui uma língua, no Brasil?” ou, “quantas palavras

⁵ *Que línguas falamos no Brasil?; Quem inventou essas línguas? De onde elas vêm?; Você sabe falar algum desses idiomas?; O que você sabe sobre o latim?*

⁶ Coordenação: Naief Haddad. São Paulo: Folha de São Paulo, 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qiHNYOnAOPY>>, acesso em 25 mai. 2023 às 08:32h.

precisam mudar para que tenhamos uma nova língua?” Dividimos a turma em pequenos grupos, que discutiram, tomando nota, a respeito dos possíveis aspectos positivos e negativos da mudança linguística. As discussões foram reportadas, posteriormente, para o grande grupo. Estabelecemos, também, partindo das discussões suscitadas pelo grupo, a diferença entre comunicação e língua.

Na terceira aula, dialogamos com os alunos a respeito da relação entre língua e cérebro apoiados por uma notícia a respeito de afasia. Sintetizamos, então, dois campos de definições a respeito do que pode ser uma língua: o primeiro, relacionado a sociedades, à história, à cultura e a relações de poder; o segundo, relacionado às habilidades cognitivas necessárias para que tenhamos linguagem e língua. Distribuímos, então, as seguintes definições de língua para a turma:

Quadro 1: Possíveis definições de língua disponibilizadas aos alunos

Habilidade presente na mente humana.

Expressão do pensamento.

Faculdade cognitiva que permite que um indivíduo produza e compreenda frases ditas na língua de um certo ambiente.

Código linguístico que existe numa comunidade.

Forma de articular significados coletivamente compartilhados por uma certa comunidade.

Recurso para produzir e compartilhar sentido.

Sistema historicamente construído para articular significados e sentidos.

Fonte: Os autores

Após, em duplas, os alunos deveriam apontar se a definição se aproximava mais claramente do primeiro ou do segundo campo, previamente estabelecidos, apresentando justificativa. Então, a turma deveria problematizar as definições dadas de língua, complementando-as. Uma tarefa a ser entregue na próxima aula foi distribuída, com o objetivo de sintetizar as discussões a respeito da definição de língua e da mudança linguística influenciada pelo tempo.

Quadro 2: Atividade para casa

Considerando o que foi discutido e apresentado em aula, em especial a respeito das mudanças que ocorrem nas línguas, explique por que “viralizar” não é mais considerada uma “coisa legal” segundo a personagem da charge.



Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-geracao-internet/>

Fonte: Os autores

Então, partimos para um debate a respeito do que é e do que não é uma língua para o trabalho com um de seus elementos: a palavra. Trabalhamos com dicionários discutindo questões acerca da eventual arbitrariedade da grafia, da possível não existência de sinônimos e conversamos sobre vocábulos obsoletos.

Na quarta aula, após um retorno por parte dos professores sobre a tarefa de casa, iniciamos uma contextualização sobre países lusófonos e sobre o autor Mia Couto. Ideias sobre colonialismo e variedade linguística foram construídas ao falar de nações que se formaram após a invasão dos portugueses, assim como o Brasil. Neste momento, a relação entre língua e poder foi centro do pensamento da turma, que chegava a conclusões de teor decolonial e crítico sobre as discussões. Então, realizamos a leitura do texto literário *A menina sem palavra* (2013), de Mia Couto, e os alunos receberam a tarefa de procurar por palavras novas, que nunca antes haviam atestado, no texto. Como atividade posterior, reflexões metalinguísticas e literárias foram exploradas com fins de compreender como aquelas palavras nunca antes vistas foram compreendidas sem dificuldade ao longo do texto, sobre como a literariedade mobiliza conhecimentos linguísticos e sobre a possibilidade de autoria sobre a língua.

Na quinta aula, partindo das discussões acerca das inovações lexicais presentes na obra do autor Mia Couto, trouxemos a discussão a respeito do que leva o interlocutor do texto de Mia Couto a entender o significado dessas inovações. Questionamos os alunos a respeito da origem do significado de uma palavra. “Uma palavra significa algo por completo ou existem significados menores dentro de uma palavra?” Chegamos à conclusão de que, em uma palavra,

podem existir unidades menores que contribuem para a significação do todo-palavra. Então, indagamos a turma sobre essas supostas unidades menores que a palavra. Discutimos se há significado em uma única letra ou em um único som, e se esse significado equivale ao significado de unidades presentes nas palavras inventadas por Mia Couto já discutidas, como a unidade -ção (presente em *estrelinhações* e *azulação*).

Conversamos sobre os possíveis significados de um som, que pode trazer informação social a respeito do falante que o utiliza (como o som da letra R, que, se pronunciado de forma retroflexa, comumente referida como *R caipira*, pode ajudar a apontar a região brasileira de origem do falante). Comparamos, em debate, esse tipo de informação social trazida por um som em uma palavra, com a informação trazida pela unidade -ção, utilizada por Mia Couto. Então, com base no debate acerca das unidades de significado da língua, trouxemos o conceito de sufixo (que corresponde à unidade -ção debatida), de prefixo e de raiz, a fim de esquematizar de maneira breve quais unidades usualmente formam uma palavra. Os alunos tomaram notas dos conceitos construídos na conversa com o grande grupo.

Na sexta aula, partimos do poema *Neologismos* (1970), de Manuel Bandeira, questionando-os sobre o significado do título do poema. Alguns estudantes contribuíram com exemplos de neologismos. Após a leitura coletiva do poema, discutimos a respeito da inovação lexical trazida pelo poeta ao final do poema: “Teodoro, Teodora”. Os alunos tomaram nota de questões a respeito do poema lido e debatemos, no grande grupo, a respeito da motivação do poeta na criação do verbo *teadorar*, semelhante ao verbo *adorar* quando junto ao pronome oblíquo *te* e, também, semelhante ao nome da musa do poeta, Teodora. Os alunos contribuíram com suas próprias interpretações acerca do efeito similaridades fônicas apontadas no sentido do poema.

Para dar sequência ao debate acerca do papel de neologismos em uma língua, especificamente a respeito do papel de estrangeirismos em uma língua, avaliamos a seguinte tirinha, discutindo em grupo o sentido da crítica nela presente.

Figura 1: Tirinha a respeito do conceito de empréstimos



Fonte: <https://colegiohms.com.br/blog/wp-content/uploads/2020/05/2%C2%AA-atividade-avaliativa-9%C2%BA-ano-Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 1 de jun. de 2023.

O debate foi baseado no seguinte questionamento: A crítica está direcionada ao uso de neologismos, ou aos críticos que militam contra a incorporação de palavras *emprestadas*? Os alunos tomaram nota da discussão no caderno, registro acompanhado da tirinha impressa.

Apresentamos, também, a proposta de produção final do Projeto em desenvolvimento. Solicitamos, então, a entrega de uma primeira versão da palavra criada pelos alunos, acompanhada de uma definição que estivesse baseada na estrutura do verbete vista ao longo das aulas, de uma análise morfológica das unidades que compõem a palavra criada e de uma proposta de ilustração da palavra. A turma teve até a primeira aula da semana seguinte para realizar a entrega da primeira versão do produto final.

A **sétima aula** objetivou aumentar a consciência morfológica dos alunos e refinar os processos de compreensão de textos literários e publicitários, bem como de suas próprias produções textuais e exercitar a criatividade com a língua. Ao estudar conceitos de tipos de derivação e partes da palavra, também assistimos a uma reportagem jornalística intitulada “Vídeos de carioca falando errado e da reação do pai indignado viralizam”⁷ de teor humorístico que mostrava a relação jocosa que um filho tinha com seu pai *gramaticista*, que tentava prescrever normas gramaticais à sua família. A prescrição linguística foi vista com olhos críticos e a descrição linguística foi retratada como o verdadeiro papel da ciência, em oposição à prescrição. Nessa aula o conceito de contexto para uso da língua e sua infindável lista de possibilidades foi evidenciada de maneira ímpar, ao que os alunos teciam ideias sobre língua

⁷Disponível em <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/04/20/videos-de-carioca-falando-errado-e-da-reacao-do-pai-indignado-viralizam.ghtml>>, acesso em 25 mai. 2023 às 10:52h.

como uma capacidade humana, sistemática em seus padrões, mas abrangente em seu potencial de mudança no mundo real.

Na oitava aula, discutimos a respeito da crônica *Diminutivos* (2006), de Martha Medeiros. Reapresentamos o gênero crônica aos alunos, com o qual já haviam trabalhado em momentos anteriores do ano letivo, e realizamos a leitura conjunta da crônica, tomando nota de questões centrais no caderno. Também, conversamos a respeito dos sentidos atribuídos às palavras por meio do uso do morfema de diminutivo guiados pelos usos do texto.

Em um segundo momento da oitava aula, realizamos um momento de *feedback* das produções da primeira versão do produto final. Revisamos a estrutura de um verbete de dicionário, atentando-os para pontos que foram esquecidos na primeira versão (como a questão do destaque gráfico à palavra a ser definida). Entregamos a primeira versão comentada e avaliada de acordo com uma grade de avaliação disponibilizada aos alunos na semana anterior.

Na nona e última aula, utilizamos um período para a finalização da produção final. Os alunos tiveram acesso a folhas coloridas e compartilharam materiais trazidos para a confecção do verbete e de sua ilustração. As produções foram entregues ao final do período e seguimos para uma atividade de revisão de conceitos construídos ao longo das semanas de estágio. A revisão foi feita com o auxílio da plataforma *Kahoot* (kahoot.com) com 10 atividades interativas. Os alunos acessaram o site com seus respectivos celulares e com a conexão de internet da escola. A revisão computava os pontos de cada aluno que participava da atividade e os colegas podiam acompanhar suas pontuações na projeção dos resultados no quadro. Eles apresentaram animação e entusiasmo com o jogo, que figurou como fixação das ideias desenvolvidas ao longo das aulas e marcou o fim da prática do estágio.

Depois de acabado o período de estágio, os alunos receberam um dicionário organizado pelos professores em mãos com seus verbetes em ordem alfabética para que circulasse na área de leitura da escola (uma estante com livros nos corredores, lugar no qual alguns alunos passam o período do recreio).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, as aulas foram mais efetivas do que tínhamos imaginado: os alunos demonstravam mais curiosidade do que o previsto, levando as discussões para níveis não planejados e, conseqüentemente, tomando mais tempo para sua execução. Consideramos isso um aspecto positivo, pois tivemos a oportunidade de explorar com mais profundidade assuntos

linguísticos e sociais. Além do mais, isso era um indicador de que o tema debatido apresentava pertinência na vida dos alunos.

Portanto, podemos dizer que a estratégia de ligar os conteúdos programáticos a discussões atuais e relacionadas ao cotidiano foi muito efetiva, e demonstrou-se ainda mais eficaz com suporte em textos multimodais e recentes. Também, a reflexão linguística realizada de maneira contextualizada, com propósito, e que leva em consideração hipóteses e propostas de análise dos alunos resultou em momentos interessantes de discussão e de partilha de conhecimentos. Ao refletirem sobre as estruturas de sua própria língua, os discentes ampliaram seu domínio sobre ela e, conseqüentemente, sua autonomia em interagir a partir dela.

Entretanto, a aplicação do projeto final pode ser vista como negativa em alguns quesitos. A falta de experiência com textos multissemióticos e não verbais dos docentes foi refletida na ausência de planejamento detalhado para as etapas de instrução que precederam a realização do produto final. Acreditamos que essa falha tenha sido sintomática da carência nos currículos dos cursos de Letras quanto ao trabalho com textos que não se limitam à dimensão verbal da comunicação. O produto final proposto integrava linguagem verbal, análise morfológica e semiose, mas o último elemento acabou sendo minorizado ao decorrer das aulas. Apesar de este tipo de trabalho estar previsto na BNCC, por exemplo, a formação acadêmica dos docentes da área de literatura e língua portuguesa muitas vezes não atribui protagonismo aos aspectos artísticos e visuais de textos multissemióticos. Essa ausência está, inevitavelmente, refletida em nossa prática docente.

O trabalho com dicionários e livros físicos mostrou-se cativador, resultado do entusiasmo dos alunos que agora interagiam com os espaços físicos da escola e com colegas de maneira presencial. Ao contrário do que antecipamos, a turma mostrou-se animada com a experiência de explorar dicionários de papel e seu funcionamento, o que enriqueceu as atividades propostas descritas na seção anterior.

Realizamos essa prática no primeiro semestre após o período de educação à distância causado pela pandemia de Covid-19. Portanto, todas as aulas foram presenciais e não fizeram uso de plataformas *online*. O uso de máscaras ainda era obrigatório e havia álcool gel disposto na escola, ou seja, o período tido como pós-pandêmico ainda era influenciado pela crise de saúde pública vivida com maior intensidade nos anos 2020 e 2021.

Consideramos, por fim, que o ensino de morfologia na escola é muito bem aproveitado quando vinculado ao uso real na língua, como na literatura, e a discussões pertinentes à autoria dos alunos em sua escrita. Concluímos que o ensino presencial não pode ser diretamente comparado ao remoto por uma discrepância nas variáveis envolvidas em ambos os contextos e

que o modo presencial foi muito proveitoso para trabalhos em pequenos e grandes grupos. Portanto, esperamos que este relato possa auxiliar no desenvolvimento de planejamentos de ensino de língua materna em contexto presencial, além de provocar reflexões sobre a prática de ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Gramática de Bolso do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da Vida Inteira**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1970.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOCORNÝ, A.; WELP, A. K. S. O desenho de tarefas pedagógicas para o ensino de inglês para fins acadêmicos: conquistas e desafios da Linguística de Corpus. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 1529-1638, 2021.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. *In*: KARABEL, I.; HALSEY, A. H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, p. 56-69, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 1 jun. 2023.

BYBEE, J. Word Frequency in Lexical Diffusion and the Source of Morphophonological Change. *In*: **Frequency of Use and the Organization of Language**. New York, NY: Oxford University Press, p.23-34, 2001.

COUTO, M. **A menina sem palavra: Histórias de Mia Couto**. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, ed.35, p.537-560, 2001.

MANCIL, G. R.; PEARL, C. E. Restricted Interests as Motivators: Improving Academic Engagement and Outcomes of Children on the Autism Spectrum. **Teaching Exceptional Children Plus**, v. 4, n. 6, p.1-15, 2008.

BARCELLOS, Nathan Santos; GAGGIOLA, Pedro Eugênio. Quem inventa as palavras das línguas? Relato de experiência docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

MEDEIROS, M. **Diminutivos**. Zero Hora, Rio Grande do Sul, jul. 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

ROCHA, L. C. de A. **Estruturas Morfológicas do Português**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

VIEIRA, F.; FARACO, C. A. **Escrever na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society**. Open Source, 1978.

OS AUTORES

Nathan Santos Barcellos é graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como professor de Português como língua adicional no Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS). Tem experiência no ensino de inglês para fins acadêmicos (CLA/UFRGS) e em cursos livres.

E-mail: nathan.s.barcellos@gmail.com

Pedro Eugênio Gaggiola é graduando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é bolsista de iniciação científica na área de morfologia e fonologia; também, possui experiência como professor de língua adicional (inglês) em cursos livres.

E-mail: pedroe.gaggiola@gmail.com