



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Refletindo sobre os saberes (socio)linguísticos presentes na Proposta Pedagógica Curricular do Curso “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio” do Estado do Paraná

OSMAR ADONIS PARGAS SUAREZ

Foz do Iguaçu
2024



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Refletindo sobre os saberes (socio)linguísticos presentes na Proposta Pedagógica Curricular do Curso “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”, do Estado do Paraná

OSMAR ADONIS PARGAS SUAREZ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Foz do Iguaçu
2024

OSMAR ADONIS PARGAS SUAREZ

Refletindo sobre os saberes (socio)linguísticos presentes na Proposta Pedagógica Curricular do Curso “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”, do Estado do Paraná

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
UNILA

Profa. Dra. Wânia Cristiane Beloni
Ud'a

Profa. Dra. Juliana Franzi
UNILA

Foz do Iguaçu, 16 de outubro de 2024.

Dedico este trabalho aos meus pais Minerva
e Omar, por sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, por me apoiarem nesta longa caminhada e fazerem isto possível.

À minha querida avó Celica por todo o carinho do mundo que me deu.

A Mailon Fuchs, por sempre estar presente, sendo meu maior apoio.

Aos meus irmãos por estarem sempre presentes.

À minha professora orientadora, Simone Ribeiro, pelo apoio incondicional durante a minha trajetória acadêmica.

À minha prima Tina, por sempre estar ao meu lado.

À minha gatinha Fufu, por ser minha companheira de vida.

À minha amiga Caterine, por me apoiar desde o dia que nos conhecemos.

À minha amiga Leidy, pela paciência e parceria.

A todos que me apoiaram durante esta longa e importante caminhada.

Às professoras da banca por terem aceitado estar presentes neste dia tão importante na minha jornada acadêmica.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem
ela tampouco a sociedade muda.*
Paulo Freire

RESUMO

O ensino da língua materna em contextos escolares, geralmente, é marcado por uma visão tradicionalista e formalista que, nega e, de certa forma, oprime as variações linguísticas presentes no repertório linguístico dos discentes. Diante disso, a Sociolinguística, enquanto uma área interdisciplinar e plural, em sua vertente Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004), procura trabalhar didática e pedagogicamente essa questão ao proporcionar ferramentas para que os professores possam ensinar a variedade institucional e, ao mesmo tempo, valorizar e respeitar as diversidades linguísticas que compõem o rico repertório linguístico existente na sala de aula. Considerando essas noções, este TCC objetivou investigar em qual medida a sociolinguística e outros saberes linguísticos estão presentes ou não na Proposta Pedagógica Curricular do Curso “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”, da rede estadual de ensino paranaense. A partir de uma leitura inicial, mas reflexiva da PPC do Curso, propôs-se um material didático-teórico elaborado a partir de mapas mentais e conceituais, que correlaciona a Sociolinguística Educacional à prática pedagógica do professor alfabetizador e letrador. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, cujo caráter exploratório e descritivo possibilitou que as amostras coletadas através do levantamento e análise documental da PPC do Curso fossem relacionadas à pesquisa bibliográfica sobre a Linguística, a qual foi pautada nos capítulos conceituais de Nunes (2021), Ribeiro e Nunes (2024) e Ribeiro e García Torres (2024), uma vez que objetivou-se sintetizar esses textos que foram pensados para o mesmo público pesquisado: docentes atuantes no Ensino Fundamental I. Ao observar os saberes (socio)linguísticos na proposta do curso, constatou-se a sua pouca presença, sendo abordado de maneira breve, deixando essa área isolada durante o Curso, resultando em uma formação rasa em linguística e, conseqüentemente, na sociolinguística, inculcando na falta de ferramentas que venham a desenvolver e a promover o trabalho com as variações linguísticas dentro da sala de aula. Por conseguinte, os resultados oportunizados por este TCC, revelou que inserir a pedagogia da variação linguística na didática do docente alfabetizador e letrador torna-se muito importante para a valorização da cultura popular e o respeito às origens dos alunos e, dessa maneira, poder avançar para uma educação mais inclusiva de fato.

Palavras-chave: Saberes (socio)linguísticos; Sociolinguística Educacional; Português Língua Materna; Ensino Médio Paranaense; Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil.

RESUMEN

La enseñanza de la lengua materna en contextos escolares, generalmente, es marcada por una visión tradicionalista y formalista que niega y, de cierta forma, oprime las variaciones lingüísticas presentes en el repertorio lingüístico de los estudiantes. Ante esto, la Sociolingüística, como un área interdisciplinar y plural, desde su vertiente educacional (Bortoni-Ricardo, 2004), busca trabajar didáctica y pedagógicamente este asunto al proporcionar herramientas para que los profesores puedan enseñar la variedad institucional y, al mismo tiempo, valorizar y respetar las diversidades lingüísticas que componen el rico repertorio lingüístico existente en el aula de clase. Considerando estos principios, este TCC tuvo como objetivo investigar en cuál medida a la sociolingüística está presente o no en la Propuesta Pedagógica Curricular del Curso técnico “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”, de la red estadual de la enseñanza paranaense. Partiendo de una lectura inicial, pero reflexiva de la PPC del Curso, se propuso un material didáctico-teórico elaborado a partir de mapas mentales y conceptuales, que correlacionan la Sociolingüística Educacional a la práctica pedagógica del profesor alfabetizador y letrador. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, de naturaleza aplicada, cuyo carácter exploratorio y descriptivo posibilitó que las muestras colectadas a través del levantamiento y análisis documental de la PCC do Curso fuesen relacionadas a la investigación bibliográfica sobre la Lingüística, la cual fue pauta en los capítulos conceptuales de de Nunes (2021), Ribeiro e Nunes (2024) y Ribeiro e García Torres (2024), una vez que se tuvo como objetivo la síntesis de esos textos que fueron pensados para el mismo público investigado: docentes que actúan en la Enseñanza Fundamental I. Al observar los saberes (socio)lingüísticos en el currículo del curso, se constató su poca presencia, siendo abordado de manera breve, dejando esa área aislada durante el Curso, resultando en una formación limitada en lingüística y, consecuentemente, en sociolingüística, suscitando en la falta de herramientas que pueden desenvolver y promover el trabajo con las variaciones lingüísticas dentro del salón de clase. Por consiguiente, los resultados oportunizados por este TCC, revelaron que insertar la pedagogía de variación lingüística en la didáctica del docente alfabetizador y letrador, se torna muy importante para la valorización de la cultura popular y el respeto a los orígenes de los alumnos y, de esa manera, poder avanzar para una educación más inclusiva en efecto.

Palabras clave: Saberes (socio)lingüísticos; Sociolingüística Educacional; Portugués Lengua Materna; Bachillerato Paranaense; Curso de Formación de Docentes de la Educación Infantil.

ABSTRACT

Teaching the mother tongue in an school context, generally, is marked by a traditionalist formalist vision which denies and, in a certain way, oppresses the current linguistic variations in the students' vocabulary. In view of this, Sociolinguistics, as a interdisciplinary and plural area, from its educational perspective (Bortoni-Ricardo, 2004), seeks to work on this matter in an didactic and pedagogical way providing tools in order to the professors can teach the institutional variety and at the same time valuing and respecting the linguistic diversity of the rich vocabulary in the classrooms. Considering these principles, this TCC aimed to investigate whether the sociolinguistics are present or not in the curricular pedagogical proposal of the technical course técnico "Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio" of the Parana state educational network. Starting from an initial but reflective reading of the PPC of the course, it was proposed a didactical-theoretical material elaborated since mind and conceptual maps that correlate the educational sociolinguistics with the professor's pedagogical practice. For this, a qualitative investigation was made, of applied nature, whose exploratory and descriptive characteristics made it possible for the samples collected through the survey and documentary analysis if the PCC do Curso were related to the bibliographic research on Linguistics, which was outlined in the conceptual chapters of de Nunes (2021), Ribeiro e Nunes (2024) and Ribeiro e Garcia Torres (2024), once the objective was to synthesize those that were intended for the same audience investigated: Teachers who work in Elementary School I. When observing the (socio) linguistic knowledge in the course, it was noted that it is scarcely present, being addressed briefly, leaving that area isolated during the course, resulting in limited training in linguistics and, consequently, in sociolinguistics, giving rise to a lack of tools that can develop and promote work with linguistics variations within the classroom. That is why, this TCC sought to demonstrate that inserting the pedagogy of linguistic variation in the didactics of the valorization of popular culture and respect for the students roots and, in this way, being able to move towards a more inclusive education.

Key words: Sociolinguistics Knowledge; Educational Sociolinguistics; Portuguese Mother Tongue; Paraná High School; Teacher Training Course.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IC	Iniciação Científica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

AUTOAPRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 METODOLOGIA.....	18
2.1 TIPO DE PESQUISA E OS SEUS CORRELATOS METODOLÓGICOS.....	18
2.2 AS METODOLOGIAS ATIVAS E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: OS MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS.....	21
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	23
2.3.1 Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil.....	23
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM LINGUÍSTICA: SÍNTESE CONCEITUAL.....	26
3.1 PERCURSOS EM LINGUÍSTICA.....	29
3.1.1 Linguística Tradicional.....	29
3.1.1.1 Gramática Tradicional.....	29
3.1.2 Linguística Histórica-comparativa.....	30
3.1.2.1 Gramática Histórico-Comparativa.....	30
3.1.3 Linguística Estruturalista.....	31
3.1.3.1 Estruturalismo Europeu de Ferdinand Saussure.....	31
3.1.3.2 Estruturalismo Norte-americano de Leonard Bloomfield.....	33
3.1.3.3 Gramática Estrutural.....	33
3.1.4 Linguística Gerativa.....	34
3.1.4.1 Gramática Gerativa.....	35
3.1.5 Linguística Funcional.....	36
3.1.5.1 Funcionalismo Europeu.....	36
3.1.6 Linguística Cognitiva.....	37
3.1.6.1 Gramática Cognitivo-Funcional.....	38
3.2 SOCIOLINGUÍSTICA.....	38
3.2.1 Sociolinguística Variacionista.....	39
3.2.2 Sociolinguística Interacional.....	39
3.2.3 Sociolinguística Educacional.....	40
4 APONTAMENTOS E REFLEXÕES DOCUMENTAIS.....	43
4.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA.....	43
4.2 CURRÍCULOS NORTEADORES.....	44
4.3 PPC DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..	46
5 MATERIAL DIDÁTICO-TEÓRICO: MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS.....	50
5.1 MATERIAL: PERCURSOS EM LINGUÍSTICA.....	52
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69
ANEXOS.....	74

AUTOAPRESENTAÇÃO

Nesta primeira sessão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresento-me, com o objetivo de dar a conhecer a minha trajetória acadêmica e pessoal de maneira breve, assim como também, os incentivos para escolher o tema do TCC.

Meu nome é Osmar Adonis Pargas Suarez, sou acadêmico do Curso de Letras Espanhol e Português como Língua Estrangeiras (LEPLE), na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Sou venezuelano, nascido em Barquisimeto, no estado Lara, vim para o Brasil para estudar na Unila no ano de 2019.

Ao longo da minha trajetória na universidade participei de diversos projetos e de uma Iniciação Científica (IC) voltada à área da Sociolinguística Educacional. Portanto, a ideia central desta pesquisa surgiu devido a minha participação no projeto de IC na Unila, intitulado *Análise sociolinguística de práticas pedagógicas de/em ensino de língua portuguesa*. Nesse primeiro contato com viés sociolinguístico voltado à educação percebi o meu interesse por esse ramo linguístico, uma vez que eu já havia presenciado a dificuldade de alguns professores em contemplar e aplicar a pedagogia da variação linguística dentro da sala de aula.

No entanto, foi no primeiro semestre de 2022, quando comecei a fazer um estágio não obrigatório no Ensino Fundamental I, em uma escola municipal de Foz do Iguaçu, que percebi o escasso trabalho com as variações linguísticas, bem como com abordagens linguísticas de natureza mais sensíveis e que considerassem as diversidades, principalmente, linguísticas, culturais e étnicas dos alunos. Em minha experiência como estagiário observei que os usos linguísticos que destoavam da norma eram denominados de “erros” pelos docentes que, na maior parte das vezes, desconheciam as abordagens variacionistas e coíbiam a utilização de traços variáveis presentes tanto na fala como na escrita dos estudantes.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua materna desenvolve-se no contexto escolar, geralmente, pelo viés da gramática tradicional, onde as variações linguísticas são excluídas ou negligenciadas. Isto deve-se à concepção da língua como um sistema homogêneo, pautado em normas e regras, e que é adotado dentro do ambiente educacional e nos materiais didáticos adotados no ensino da Língua Portuguesa. No entanto, existem diferentes campos de estudos da Linguística que relacionam a língua e a sociedade, objetivando ampliar a dimensão da linguagem ao considerar o contexto social e o repertório linguístico dos falantes, tanto na aprendizagem como no uso da língua materna, como é o caso da Sociolinguística. Esta área social da linguagem vê a língua como um sistema organizado, mas que sofre alterações na sua composição interna devido aos fatores externos, isto é, extralinguísticos (aspectos sociais, econômicos, políticos, étnicos, culturais, identitários, entre outros), e, por isso, busca reconhecer e trabalhar com as peculiaridades das comunidades de fala de maneira respeitosa e inclusiva.

A partir dos estudos da Sociolinguística, tanto em sua vertente Variacionista quanto Interacional, surge a Sociolinguística Educacional, uma terceira perspectiva que procura combater o preconceito linguístico dentro dos entornos escolares. No Brasil, a precursora deste ramo socioeducacional é a pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que desenvolve estudos em torno de uma educação mais acolhedora e que promove a pedagogia da variação linguística no espaço de sala de aula. Contudo, apesar de existirem estas e outras vertentes com uma perspectiva pedagógica mais sensível, é comum verificar que a educação e os ambientes escolares e acadêmicos ainda são regidos por concepções mais formalistas e tradicionalistas da linguagem.

De acordo com Martelotta (2008), a Linguística Tradicional e Moderna considera a língua homogênea e exclui as construções gramaticais que se afastam da norma culta. Conseqüentemente, dentro da sala de aula, trabalha-se pouquíssimo com as variações linguísticas. De um lado, tem-se a imposição de um ensino formal e, de outro, segundo Bortoni-Ricardo (2004), são os professores que não têm as ferramentas necessárias para lidar com as variações dentro da sala de aula e os chamados “erros” de português acabam sendo coibidos. Essa ausência de instrumentos que envolvem a pedagogia da variação linguística, reforça a hipótese de este saber não estar presente ou

ter pouca visibilidade nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, principalmente, nos cursos de Pedagogia e Magistério que são voltados ao Ensino Fundamental I.

Considerando essas noções linguísticas que, geralmente, são conteúdos trabalhados em cursos de Letras, surgiu o interesse em verificar como os saberes em torno da língua são abordados nos cursos de Pedagogia e Magistério e, a partir do estudo de Nunes (2021), que realizou uma reflexão em torno dos conhecimentos (socio)linguísticos na matriz curricular do Curso de Pedagogia da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, decidiu-se por desenvolver algo semelhante voltado ao Curso de “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”, do Paraná, tendo como base a seguinte problemática: Em qual medida a sociolinguística e outros saberes linguísticos estão presentes ou não na matriz do curricular do curso “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”, da rede estadual do ensino do Paraná, e como essas teorias linguísticas poderiam contribuir à prática pedagógica dos professores alfabetizadores e letradores?

Diante disso, por entender que a Sociolinguística, por ser uma área interdisciplinar e plural, que procura trabalhar didática e pedagogicamente essa questão ao proporcionar ferramentas para que os professores possam ensinar a língua institucional e, ao mesmo tempo, valorizar e respeitar as diversas variedades linguísticas que compõem o mosaico da sala de aula, objetivou-se, com esta pesquisa, investigar em qual medida a sociolinguística e outros saberes linguísticos estão presentes ou não na matriz do curricular do Curso “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”, do estado do Paraná, e, ao refletir sobre os impactos desses conhecimentos na formação e na atuação dos professores alfabetizadores e letradores, elaborou-se um material didático-teórico, formado por mapas mentais e conceituais, que visou articular o ensino da língua materna e a sociolinguística educacional à prática pedagógica do professor do Ensino Fundamental I.

Para tanto, objetivou-se especificamente:

1. Localizar as abordagens linguísticas presentes no currículo do curso: “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”, do estado do Paraná;
2. Identificar as disciplinas com viés linguístico presentes na Proposta Pedagógica Curricular de um Curso de Formação de Docentes;

3. Refletir sobre as contribuições da sociolinguística educacional à prática pedagógica do professor alfabetizador;
4. Elaborar um material didático-teórico, formado por mapas mentais e conceituais, que envolva os saberes linguísticos e a sociolinguística educacional, apresentando algumas contribuições dessa área à prática pedagógica do professor do Ensino Fundamental I.

Dito isto, a escola, por ser um lugar de formação de pessoas, deveria valer-se de ferramentas que propiciam uma prática harmoniosa da aprendizagem da língua materna. Entretanto, para saber lidar com as variações linguísticas provocadas por fatores sociais e, dessa forma, preparar estudantes capazes de reconhecer e adequar a língua materna às diversas situações sociais, de modo que tenham segurança para usar a sua variação linguística em conjunto com a aquisição da língua institucional, o professor precisa ter acesso aos saberes sociolinguísticos e condições de inseri-los, adequadamente, nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), uma concepção nesses moldes é

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como mostrar formas efetivas de conscientizar aos educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

Desse modo, ao levar a pedagogia a variação linguística para a sala de aula, como também ao munir o professor com ferramentas que venham a promover a conscientização sobre as variações que existem dentro da língua e que podem conviver com a língua padrão, bem como com os eventos de oralidade dos estudantes, espera-se fornecer um subsídio teórico e prático para os docentes, através de um material didático que tem a finalidade de conscientizar sobre as variações linguísticas dentro dos ambientes escolares.

Para atender ao proposto, realizou-se uma pesquisa qualitativa e de natureza aplicada, cujo caráter exploratório e descritivo possibilitou que as amostras coletadas através do levantamento e análise documental da PPC do Curso, interpretados sob a ótica da análise de conteúdo, contribuíssem para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica que serviu, de um lado, como base para interpretar o conteúdo sociolinguístico presente no currículo já mencionado e, assim, poder confirmar ou não as

hipóteses existentes, e, de outro, elaborar um material didático dirigido aos futuros professores, utilizando metodologias ativas, como os mapas mentais e conceituais, com o objetivo de conscientizar e propor ferramentas para o trabalho com variação linguística dentro da sala de aula (Capítulo 2).

Ao observar a disposição dos saberes (socio)linguísticos na PPC do Curso, visou-se refletir sobre as contribuições dessa área para com o ensino da língua materna e fornecer algumas ferramentas que possam orientar os professores a viabilizarem a pedagogia da variação linguística em suas aulas de língua portuguesa, por meio dos constructos teóricos e conceituais abordados por Orlandi (2009), Martelotta (2008), Fiorin (2002), entre outros, correlacionados à pesquisa bibliográfica sobre a Linguística, a qual foi pautada nos capítulos conceituais de Nunes (2021), Nunes e Ribeiro (2024a, 2024b) e García Torres e Ribeiro (2024), uma vez que objetivou-se sintetizar esses textos que foram pensados para o mesmo público pesquisado: docentes atuantes no Ensino Fundamental I, como pode ser constatado no Capítulo 3 que apresenta uma síntese conceitual desses pressupostos teóricos.

Já o Capítulo 4 traz alguns apontamentos e reflexões em torno das concepções de língua e de documentos norteadores do ensino de Língua Materna, seguido de uma leitura-descritiva da PPC do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil¹, com ênfase na identificação dos componentes curriculares com viés linguístico presentes na Proposta Pedagógica que compõem a amostragem deste estudo.

O quinto capítulo compreende o material didático-teórico elaborado. Para tanto, fez-se uma pequena apresentação dos mapas mentais e conceituais, dirigidos aos futuros professores, que foram elaborados utilizando metodologias ativas, a partir da pesquisa bibliográfica, com o objetivo de conscientizar e propor ferramentas para o trabalho com a variação linguística, destacando o saberes (socio)linguísticos e o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental I.

Por fim, são dispostas as Considerações Finais do estudo procurando retomar, refletir e responder à pergunta de pesquisa, às hipóteses, aos objetivos e percursos teórico-metodológicos traçados para a execução da pesquisa.

Neste sentido, por considerar a importância do ensino da língua institucional através do respeito, pois “o trabalho reflexivo com a Sociolinguística na sala de aula pode contribuir para reduzir esse olhar discriminatório sobre a língua, que

¹ Por conta da extensão do título do nome do Curso em estudo, optou-se por usar apenas a sua parte inicial para deixar a menção ao mesmo mais sintetizada.

inclusive já é considerado por muitos um pensamento ultrapassado” (Oliveira e Cyranka, 2013, p.78), este estudo buscou apresentar um subsídio (socio)linguístico teórico e prático com a finalidade de conscientizar e instrumentalizar os futuros professores para com o trabalho com as variações linguísticas, inclusive com as presentes na sala de aula.

2 METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA E OS SEUS CORRELATOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui uma orientação qualitativa, pois objetivou interpretar os dados levantados dentro de um contexto e objeto específicos, tendo em vista uma realidade imediata. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), a pesquisa qualitativa visa a

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Dessa maneira, o interpretar possibilita que o pesquisador contraponha e integre a teoria e a prática com o observado, contribui para um retorno mais significativo e consonante com a realidade da comunidade atendida. Sendo assim, neste estudo, ao suscitar a reflexão em torno de dados que não podem ser quantificados, objetivou-se compreender como os fatores sociais e normativos da língua eram abordados no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e como esses influenciavam sobre e no domínio linguístico do falante, futuro docente, e em sua didática. Ação que evidencia a natureza aplicada desta pesquisa, uma vez que, ao contrário da pesquisa básica que atua na construção e/ou no aprimoramento de teorias, a aplicada visa apresentar uma solução a uma determinada problemática, para tal aplica as teorias já existentes.

Em complemento ao viés qualitativo e aplicado, fez-se uso da pesquisa exploratória e descritiva, uma vez que “o objetivo básico desse tipo de pesquisa é a descrição das características do assunto estudado” (Lozada; Nunes, 2019, p. 39), isto, considerando que a pesquisa visou explorar mais a fundo o conteúdo sociolinguístico, e dessa maneira, descrever o desfecho.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica em torno dos referenciais teóricos que fundamentam o presente estudo, bem como um levantamento bibliográfico em torno do tema deste TCC, objetivando gerar dados conceituais e teóricos sobre a Linguística. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 39) “[...] Qualquer

trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (*apud* Fonseca, 2002, p. 32), visto que a pesquisa bibliográfica considera o acervo teórico-científico já existente sobre determinada área e, assim, poder compreendê-lo. Já o levantamento bibliográfico envolve os estudos acadêmicos desenvolvidos, por exemplo, por meio de teses, dissertações, entre outras tessituras investigativas.

Por considerar o público discente do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, decidiu-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica com um viés diferente. Isto é, sabendo que os alunos que frequentam o Ensino Médio são adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, bem como adultos que retornaram aos estudos após alguma interrupção, optou-se por pautar a pesquisa bibliográfica na leitura e síntese de textos de fácil acesso e circulação, e que tivessem uma linguagem mais simples em torno dos constructos teóricos da linguística. Dessa forma, a partir da leitura de referenciais teóricos sobre a Linguística como os apresentados por Martelotta (2008), Orlandi (2009) e Fiorin (2002)², realizou-se um resumo teórico tendo como bases partes do trabalho de Nunes (2021) e dos textos de Nunes e Ribeiro (2024) e García Torres e Ribeiro (2024), e a elaboração de mapas mentais e conceituais, com vistas a apresentar aos futuros docentes um material de estudos e que servisse de suporte conceitual à ampliação dos conhecimentos linguísticos.

Tendo em vista o trabalho com a PPC do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, fez-se uso, também, da pesquisa de levantamento e de análise documental. Se, de um lado, a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de pesquisas disponibilizados por meio livros, artigos, teses, entre outros gêneros textuais da esfera acadêmica e científica; a pesquisa documental envolve, sob outro prisma, o trabalho com fontes diversas e, geralmente, sem tratamento analítico, como, por exemplo: cartas, relatórios, filmes, jornais, vídeos, fotografias, boletins, tabelas estatísticas, infográficos, projetos, etc.

Sendo assim, uma vez realizado o levantamento documental, partiu-se a sua análise-reflexiva. Esta, frequentemente, desenvolve-se por meio da análise de conteúdo, uma metodologia que “gira em torno da vertente teórica por você escolhida, do problema de pesquisa e dos objetivos relacionados a esse problema” (Dendasck, s.d.; n.p.), ao introduzir “alguns meios a partir dos quais você pode tratar e explorar esse conteúdo, seja para confirmar ou refutar o que foi desenvolvido ao longo do estudo”

² FIORIN, José L. (Org.). **Introdução à linguística: I** Objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

(Dendasck, s.d.; n.p.). Sob esta perspectiva analítica, este TCC, ao refletir sobre os saberes (socio)linguísticos presentes na PPC do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, pautou-se no viés da Linguística Aplicada e em áreas de natureza mais social da linguagem, como a Sociolinguística, cuja ênfase deu-se no campo do ensino da língua portuguesa a partir dos pressupostos da Sociolinguística Educacional defendida por Bortoni-Ricardo (2004).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa-crítica que busca compreender, instigar a mudança e a transformação da realidade da comunidade investigada, considerou-se a proposta de Sandín-Esteban (2010, p. 69), para a qual a Teoria Crítica “tenta demonstrar como a ciência, ideologicamente, deforma e distorce a realidade social, moral e política, ocultando as causas dos conflitos e submetendo as pessoas a relações de poder”. Para tanto, Ribeiro (2015, p. 33), propõe que, primeiramente, se aplique os subsídios da pesquisa qualitativa: compreensão “participativa e mútua, em que as relações são permeadas pelos fatores subjetivos e as hipóteses são centralizadas nas diferenças, para na sequência identificar, criticar e propor alterações que contribuam para o conhecimento e o desenvolvimento humano”, ou seja, o caráter crítico.

Como este estudo também visou propor a elaboração de um material didático-teórico em torno da Linguística, afunilando com algumas contribuições da Sociolinguística Educacional à prática pedagógica do professor alfabetizador, acrescenta-se que, no contexto escolar, a teoria crítica “se concentra na conceitualização dos problemas educacionais como parte do padrão social, político, econômico, cultural, por meio dos quais se desenvolve o ensino” (Sandín Esteban, 2010, p. 70), uma vez que a “escola é uma instituição cuja pedagogia e cujos padrões de funcionamento estão relacionados com questões mais amplas de produção e reprodução social [...]” (Popkewitz, 1990, *apud* Sandín Esteban, 2010, p. 70). Portanto, ao verificar a escassez de saberes linguísticos, bem como a ausência de conteúdos de viés sociolinguístico na proposta do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, decidiu-se, além da realização da síntese conceitual, pela elaboração de mapas mentais e conceituais que apresentassem tanto informações gerais como pontuais, seja advindas do resgate da memória ou da própria topicalização da teoria, contribuindo, dessa forma, com a didática cotidiana dos professores dos anos iniciais.

2.2 AS METODOLOGIAS ATIVAS E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: OS MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS

O sistema de educação ainda é orientado pelo ensino tradicional, baseado na prática pedagógica que prioriza a transmissão do conteúdo por parte do professor, considerado o agente ativo e detentor do conhecimento, enquanto o aluno possui uma posição passiva dentro da sala de aula, agindo como receptor. Embora diferentes perspectivas educacionais e didáticas venham se fortalecendo e fazendo-se presentes no cotidiano de sala de aula, mesmo de maneira tímida e com baixo suporte das gestões escolares, nem sempre os discentes têm acesso à aulas mais dinâmicas, libertadoras e que lhes permitam agir como sujeitos ativos e construtores do seu próprio aprendizado.

Conforme Diesel, Baldes e Martins (2017, p. 271), metodologias de ensino ativas suscitam um movimento inverso na relação docente-discente, pois “[...] passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento”. Logo, tanto a bagagem de conhecimentos quanto às experiências dos estudantes são consideradas no processo de ensino-aprendizagem e não apenas o planejamento conteudista do docente, visto que este atua como um mediador da aprendizagem dos seus alunos, orientando-os seja na resolução ou na elaboração do problema.

Nesse sentido, ao possibilitar estratégias variadas de ensino e que têm como finalidade incentivar, de maneira autônoma, a participação discente em seu próprio processo de aprendizagem, o professor, por meio de problemáticas reais, estimula o estudante a pensar em como resolvê-las através de diferentes competências e habilidades, principalmente aquelas que envolvem a empatia, a cidadania, a cooperação e a criticidade, preparando-os tanto para a vida profissional como acadêmica e social. Conseqüentemente, o aluno é impulsionado a adquirir os conhecimentos, enquanto o professor é apenas o facilitador dessa aprendizagem, o responsável pelo incentivo e pela elaboração de aulas mais dinâmicas e didáticas (Kujavo *et al.* 2022).

Dentro das metodologias ativas, estão os mapas conceituais e mentais que apresentam características mais dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem.

Ambos são ferramentas que envolvem a representação visual, mas possuem estrutura e função diferentes. Ao propor novas ideias tendo como base um tema ou tópico central, os mapas mentais são constructos da memória e apresentam uma visão geral do assunto e costumam ser elaborados para o estudo e/ou aplicados na organização de tarefas. Já os mapas conceituais abordam os conceitos existentes e exploram o conhecimento acadêmico, portanto, articulam e cruzam múltiplas informações já estabelecidas, pois se concentram em tópicos.

De acordo com Lessa e Santos (2023, p. 102)

No geral, o mapa conceitual funciona como uma atividade pedagógica que requer dos aprendizes a organização de caixas que se liguem ao conceito em estudo por meio de setas. Isso será feito através de palavras, locuções prepositivas ou conjuntivas, sugeridas pelo professor, em uma sequência predeterminada. Embora seja indicado, na literatura, como eficiente para uma aprendizagem significativa, envolve um certo refinamento das relações lógicas entre as ideias.

O mapa conceitual traz essa estrutura por ser um instrumento didático para a compreensão da leitura, organização e conexão das ideias principais do texto, auxiliando na compreensão de tópicos mais complexos e que exigem uma maior explicação. Ao retirar pontos-chave e realocá-los de uma maneira visual mais dinâmica, facilita tanto o processo de ensino, como o de aprendizagem, uma vez que temas muito extensos podem ser resumidos de maneira mais organizada e descomplicada.

Por outro lado, o mapa mental por estar associado mais à memória de quem o elabora, traz mais informações que foram apreendidas conforme o entendimento de quem o elabora, seus juízos de valor e ideologias. Ou seja,

[...] a produção do mapa mental envolve as diferentes macroestratégias de leitura teorizadas pelos autores, pois, na dinâmica de seleção das informações que virão a compor o esquema, o leitor está combinando a adoção de macroestratégias textuais — para fazer inferências semânticas, destacar frase temática, títulos, etc. — e de macroestratégias contextuais — para identificar a dependência geral do contexto e ter atenção às expectativas antecipatórias — a fim de favorecer sua compreensão e a nova produção textual. Dessa forma, ele pode escolher as palavras adequadas a serem captadas, a começar por títulos, legendas e cabeçalhos. Portanto, o processo de reconhecer a superestrutura do texto lido, na forma do mapa mental, vai orientar a escolha das primeiras palavras que servirão de gancho para a criação das ramificações principais. (Lessa; Santos, 2023, p. 112)

Por conseguinte, o mapa mental possibilita que o aluno desenvolva habilidades de interpretação e compreensão do texto que o levem a seleção de palavras mais relevantes do texto e que estejam relacionadas à(s) ideia(s) principal(is), trazendo

mais coerência, entendimento e reflexão ao sintetizar tópicos extensos.

Em síntese, os mapas mentais trazem uma ideia que é central e, ao redor desta, várias ideias secundárias apresentadas por meio de palavras, imagens, citações, etc, com a finalidade de desenvolver novas opiniões ou ideias; já os mapas conceituais possuem uma estrutura de ramificação, na qual parte-se do geral (topo) às hierarquizações que são organizadas de cima para baixo e têm como função a exploração de conceitos cristalizados.

Sendo assim, acredita-se que a prática de desenvolver mapas mentais e conceituais contribui para a ampliação da aprendizagem, pois incentiva os estudantes a questionar e a interagir de maneira uniforme e dialógica sobre o texto/conteúdo trabalhado em aula.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O estado do Paraná, localizado no sul do Brasil e com uma população de 11.444.380 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), posiciona-se como o quinto estado mais populoso do país. No extremo oeste do estado, encontra-se a cidade de Foz do Iguaçu, caracterizada por possuir uma das maravilhas do mundo natural, as cataratas do Iguaçu.

No que compreende o sistema de ensino estadual, o Núcleo Regional de Educação - Foz do Iguaçu, abrange os Colégios Estaduais dos municípios de Foz do Iguaçu, Santa Terezinha de Itaipu, Medianeira, São Miguel do Iguaçu, Matelândia e Missal, municípios próximos à Foz do Iguaçu.

Em relação às instituições que ofertam o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, no nível médio, no município de Foz do Iguaçu, tem-se os Colégios Estaduais: Dr. Arnaldo Busato, Ayrton Senna, Tancredo de A. Neves, Barão do Rio Branco e Flávio Warken.

2.3.1 Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil

O curso *Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na modalidade normal, em nível médio*, é oferecido nos colégios estaduais do Paraná e

tem o propósito de formar professores capazes de atuarem na educação infantil e no ensino fundamental I. Trata-se de uma matriz curricular que foi sugerida e trabalhada por profissionais da área no Paraná durante o ano de 2021 e publicada em 2022, em um documento composto de 76 páginas.

Com base na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Curso, constata-se que este busca fornecer ferramentas de ensino e de aprendizagem aos futuros professores ao

[...] possibilitar a análise e compreensão dos condicionantes e desafios do processo ensino aprendizagem buscando superá-los, conhecer as legislações norteadoras da estrutura de ensino no Brasil e no estado do Paraná, compreender planejamento de ensino em seus diferentes níveis, refletir sobre a relação professor e aluno, processo de ensino aprendizagem, currículo, interdisciplinaridade e as formas de avaliação da aprendizagem, construindo elementos para a construção da prática educativa. (PARANÁ, 2022, p.6).

Além disso, por ser um curso profissionalizante desenvolvido no Ensino Médio, as disciplinas são ministradas durante 3 anos, com uma organização curricular dividida em 3 eixos: “Formação Geral Básica”, “Parte Flexível Obrigatória” e “Itinerário Formativo” relacionado ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, totalizando 1367h/relógio no 1º ano, 1367h/relógio no 2º ano e 13656/relógio no 3º.

O eixo formativo denominado de Geral Básico (PPC), é composto por 12 disciplinas: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Matemática, Física, Química e Biologia. Já o eixo Flexível Obrigatório compreende: Projeto de Vida e Educação Financeira. Enquanto que o eixo do Itinerário Formativo tem as seguintes disciplinas:

[...] Concepções Norteadoras da Educação Especial, Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação, Fundamentos Históricos e Metodológicos da Educação Infantil, Fundamentos Psicológicos da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico, Libras, Literatura Infantil, Metodologia da Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino da Arte, Metodologia de Ensino das Ciências, Metodologia de Ensino da Educação Física, Metodologia de Ensino de Geografia e História, Metodologia de Ensino de Matemática, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Tecnologias Educacionais e Metodologias Ativas, Psicomotricidade, Habilidades Socioemocionais e Prática de Formação. (PARANÁ, 2022, p.10).

Dentre todos os componentes curriculares listados, pode-se constatar que três envolvem de maneira mais direta os saberes linguísticos envolvidos na temática deste TCC: “Língua Portuguesa” com 333h/relógio (Formação Geral Básica), “Metodologia da Alfabetização e Letramento” com 67h/relógio e “Metodologia de Ensino de Língua

Portuguesa”, também com 67h/relógio, (Itinerário Formativo do Curso).

A PPC do Curso que compõe a amostra desta será melhor detalhada e refletida no capítulo 4, que trata dos apontamentos e reflexões documentais, a partir dos dados linguísticos observados em sua composição curricular.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM LINGUÍSTICA: SÍNTESE CONCEITUAL

Os estudos linguísticos consolidam-se como uma área que busca explicar a linguagem humana por meio de diferentes perspectivas teóricas. Conforme Orlandi (2009), a linguística versa sobre a língua de maneira geral, porém, o seu objeto de estudo é a linguagem oral, verbal ou escrita e, dessa maneira, procura explicar os signos/sinais executados pelos humanos e como eles dão uma realidade social no mundo; cabendo a outras áreas estudar outros tipos de linguagem existentes.

Outrossim, ao considerar a linguística como uma ciência, verificam-se duas tarefas que são consideradas primordiais: “o estudo das línguas particulares como um fim em si mesmo, com o propósito de produzir descrições adequadas de cada uma delas, e o estudo das línguas como um meio para obter informações sobre a natureza da linguagem de um modo geral”. (Cunha *et al.*, 2008, p. 21). Dessa maneira, é evidente que a linguística tem uma função importante na compreensão e explicação das línguas humanas. Portanto, retomar o percurso linguístico que, durante anos, tem se desenvolvido por meio de diferentes correntes teóricas, contribuiu para um melhor entendimento e compreensão de seu objeto e vertentes que o fundamentam sob diferentes olhares e concepções.

No âmbito da linguística, “tudo o que faz parte da língua interessa e é matéria de reflexão” (Orlandi, 2009, p. 10). Logo, começaram a surgir hipóteses que buscavam explicar o fenômeno da linguagem. Contudo, a linguística como ciência data do início do século XX, momento que, com a sua criação, “essas manifestações da curiosidade do homem tomam a forma de uma *ciência*, com seu objeto e método próprios” (Orlandi, 2009, p. 9), acrescentando às vertentes tradicional, geral e histórica-comparativa, a estruturalista, a gerativista e a funcionalista.

Pode-se sintetizar esse período inicial de interesse pela linguagem ao destacar alguns momentos apontados por Orlandi (2009): a) no século IV a.C. os hindus interessaram-se pela língua por motivos religiosos, com vistas a estabelecer uma relação com Deus; b) na Grécia Antiga os pensadores gregos refletiam sobre as palavras, suas origens e aplicações em relação às coisas; c) na Idade Média os modistas tentaram “construir uma teoria geral da linguagem, partindo da autonomia da gramática em relação à lógica” (Orlandi, 2009, p. 8-9); d) enquanto que os séculos XVII e XVIII foram marcados pelas gramáticas gerais, dentre as quais destaca-se a *Gramática de Port Royal* (1660) de

Arnaud e Lancelot; e) no século XIX, com o estudo das línguas vivas e de métodos comparados, marca-se a Linguística Histórica.

O primeiro percurso, chamado de Linguística Tradicional, surgiu na Grécia como resultado do interesse e curiosidade dos filósofos sobre o vínculo entre o pensamento e a linguagem (Martelotta, 2008). Um dos pensadores mais influentes dessa corrente foi Aristóteles que argumentava que a linguagem era uma interpretação do mundo e como tal não tinha influência de outros fatores. A “chamada gramática tradicional, utilizada como modelo teórico para a abordagem e o ensino da nossa língua nas escolas, tem origem em uma tradição de estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga”. (Martelotta, 2008, p. 45).

Já o período que compreendeu os séculos XVII e XVIII foi marcado pelas gramáticas gerais e por estudos racionalistas que consideravam a linguagem uma representação do pensamento. Petter (2002) pondera que foi um contexto que teve como princípio de análise uma abordagem linguística que desse conta de qualquer língua, não se restringindo a uma língua em particular. Uma obra de destaque desta época racional, que primava pela precisão e clareza da linguagem, foi a *Gramática de Port-Royal*, de Arnaud e Lancelot (1690).

Posteriormente, surge a Linguística Histórica-comparativa com a preocupação de consolidar a linguística como uma ciência isolada da filosofia e como marco do seu nascimento destaca-se a obra de Franz Bopp, em 1816. Resumidamente, Martelotta (2008, p. 47) afirma que este período pode ser definido como “[...] uma proposta de comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de detectar a estrutura da língua original da qual elas se desenvolveram.” Portanto, o propósito da Linguística Histórica-comparativa é comparar e entender a evolução das línguas através do tempo.

A Linguística Moderna surge, em meados do século XX, sob o viés do Estruturalismo, com a concepção de que “a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente” (Costa, 2008, p.113). Portanto, a língua é enxergada como um sistema que pode ser descrito seguindo um padrão conexo na sua estrutura. Ferdinand de Saussure é considerado o pai da linguística moderna com a publicação da obra *Curso de Linguística Geral* (1916).

Ainda no século XX surge a Linguística Gerativa representada por Noam Chomsky que ademais de descrever a linguística, também, passa a explicá-la. O

gerativismo tem como principal característica a relação existente entre a linguagem e a biologia. De maneira geral, Kenedy (2008) aponta que nesta corrente, entende-se que a linguagem é uma característica humana desenvolvida de maneira inata e, dessa maneira, o falante é capaz de desenvolver sentenças de maneira ilimitada através da gramática universal. A partir do estudo da sintaxe, Chomsky desenvolveu os conceitos de estrutura superficial e profunda, tendo como base a gramática transformacional.

Na sequência, nasce a Linguística Funcionalista opondo-se às teorias apresentadas anteriormente que priorizavam apenas as estruturas das línguas. Para esta corrente, a linguagem é considerada “um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação lingüística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa [...]” (Cunha, 2008, p.157). À vista disso, o funcionalismo foi o ponto de partida de estudos e áreas que visam os fatores extralinguísticos em correlato aos linguísticos, dentre as quais menciona-se a Sociolinguística, foco deste TCC.

William Labov é considerado o patrono da Sociolinguística, também conhecida como Teoria Variacionista. Os estudos em torno do caráter social da linguagem foram impulsionados por William Bright, mas ganharam destaque com Labov que primou pela autonomia da Sociolinguística em relação a outras áreas. Segundo Cezário e Votre (2008), este ramo da linguística busca estudar os fatores extralinguísticos da língua e o seu uso concreto em situações reais e cotidianas, assim como também a ligação que existe entre a cultura, identidade, sociedade, etc., dos falantes e como isso influencia no seu repertório linguístico.

Tendo em vista que a ideia deste TCC versa sobre a elaboração de um material didático que venha agregar saberes linguísticos à formação e à didática dos professores alfabetizadores (Ensino Fundamental I), na sequência, serão apresentadas as vertentes linguísticas já mencionadas, com base em uma pesquisa bibliográfica realizada³ com vistas a agregar mais informações conceituais e teóricas às concepções linguísticas, cujo conteúdo será aplicado à elaboração dos mapas mentais e conceituais que compõem o material didático proposto por este estudo.

³ Por se tratar de um TCC, cujo conteúdo elaborado é voltado a um público docente formado em pedagogia e magistério (Curso de Formação de Docentes), a pesquisa bibliográfica foi realizada de maneira inicial e com base em textos de fácil acesso, não exaurindo a temática, tal qual propõe este tipo de pesquisa.

3.1 PERCURSOS EM LINGUÍSTICA

Até o presente momento foi possível observar que a Linguística vivenciou um longo percurso até se firmar como ciência autônoma na tentativa de descrever, conceituar e explicar a linguagem humana. Embora cada corrente tenha suas próprias considerações e hipóteses, o propósito era o mesmo: o estudo da linguagem humana e de suas manifestações, como pode ser observado na síntese conceitual tecida nas próximas seções.

3.1.1 Linguística Tradicional

A Linguística Tradicional surgiu na Antiga Grécia, momento em que os gregos intelectuais procuravam entender e estabelecer uma relação entre o pensamento, a linguagem e a realidade, pois consideravam existir uma conexão forte entre a língua e a lógica (Martelotta, 2008).

Como ponderavam que a linguagem era uma sistematização das noções dos seres humanos, a viam, assim como propôs Aristóteles, como “[...] um reflexo da organização interna do pensamento humano. Essa organização interna é universal, já que, por ser inerente aos seres humanos, se manifesta em todas as línguas do mundo”. (Martelotta, 2008, p. 45). Assim, para a Linguística Tradicional, a linguagem foi concebida como o reflexo do pensamento e lógica do ser humano, tendo uma organização na sua estrutura.

No escopo da Linguística Tradicional tem-se a Gramática Tradicional, também denominada de normativa, que ainda hoje se faz presente nos livros didáticos escolares e é aplicada no ensino de línguas nas instituições de ensino.

3.1.1.1 Gramática Tradicional

Considerando a herança da Linguística Tradicional e o seu caráter normativo, verifica-se que, no âmbito escolar, “as gramáticas tradicionais hoje oscilam entre dois pólos: ou partem da apresentação das funções sintáticas, tratando em seguida das partes do discurso ou classes de palavras; ou partem destas partes para chegar a

suas funções sintáticas” (Silva, 2008 p.15), uma vez que “os princípios básicos da gramática grega foram adotados pelos romanos e adaptados à língua latina” (Martelotta, 2008, p.46). Logo, a forma de ensinar gramática deriva da antiga Grécia e segue os padrões de conexão estabelecidos entre as palavras, os seus campos (fonológico, sintático e morfológico) e análise linguística.

Quando se pensa no ensino de língua materna, seja no Ensino Fundamental ou Médio, verifica-se que a sua prática é regida, principalmente, pela gramática tradicional, pois conforme aclara Possenti (2000), a gramática normativa é predominante nas pedagogias e nos livros didáticos, reforçando o uso e a propagação de um grupo de regras conectadas entre si e que, de certo modo, ditam um uso considerado ideal da língua. Porém, o viés tradicional não é completo, uma vez que exclui diferentes construções linguísticas que fogem ao padrão normativo.

3.1.2 Linguística Histórica-comparativa

A Linguística Histórico-comparativa surgiu no século XVII, objetivando o estudo da evolução das línguas através do tempo. No entanto, esse ramo começa a ganhar reconhecimento só no século XIX, na Alemanha. Segundo Linhares (2015), o estudo buscava comparar as semelhanças e parentescos entre as línguas, inicialmente entre o sânscrito e o latim, o grego e outras línguas europeias.

De acordo com Martelotta (2008) esse movimento representa o começo da visão da linguística como uma ciência, pois pela primeira vez o objeto de estudo tinha parâmetros exclusivos da linguística e não filosóficos ou normativos como era o habitual. Inclusive, essa corrente afastou a linguística da visão tradicional da gramática grega.

3.1.2.1 Gramática Histórico-Comparativa

Dentro dessa corrente surgiram vários colaboradores que contribuíram em sua formação, como o positivismo, um método mais experimental e que se opunha aos pressupostos da linguística tradicional. A corrente histórico-comparativa teve norteadores como Franz Bopp e Jacob Grimm, com trabalhos que compararam as línguas da família indo-europeia. Assim,

descoberta de semelhanças entre essas línguas e grande parte das línguas européias vai evidenciar que existe entre elas uma relação de *parentesco*, que elas constituem, portanto uma *família*, a *indo-européia*, cujos membros têm uma origem comum, o *indo-europeu*, ao qual se pode chegar por meio do meio do método histórico-comparativo. (Petter, 2002, p.12-13 - grifos da autora).

Posteriormente, os neogramáticos tentaram explicar as mudanças da língua desde uma concepção circular e de renovação, baseados no processo de analogia e empréstimo. De acordo com Martelotta (2008, p. 51), “como analogia, os neogramáticos entendiam o processo segundo o qual a mente humana, estabelecendo semelhanças entre formas originalmente distintas, interfere nos movimentos dos sons, atrapalhando a atuação das leis fonéticas”. Já em relação ao empréstimo, o estudioso argumenta que refere-se à influência que uma língua tem sobre a outra em uma coletividade linguística. Finalmente, os neogramáticos fixaram a sua pesquisa na influência das mudanças causadas pelos hábitos linguísticos individuais e não só em documentos antigos.

Resumidamente, essa corrente linguística, apesar das limitações, demonstrou a importância dos aportes da gramática histórico-comparativa na linguística. Atualmente, “as gramáticas comparadas colaboram, significativamente, para o entendimento de como várias línguas modernas chegaram a ter as estruturas que hoje têm e, ainda, constatar que advêm de um mesmo tronco, o indo-europeu, logo, elas mantêm relação de parentesco.” (Linhares, 2015, p.12).

3.1.3 Linguística Estruturalista

O estruturalismo aparece pela primeira vez no início do século XX, com o lançamento do livro *Curso de Linguística Geral*, autoria do precursor dessa corrente linguística na Europa, Ferdinand Saussure. Em seguida, Leonard Bloomfield soma-se a esse movimento, apresentado o Estruturalismo Norte-americano.

3.1.3.1 Estruturalismo Europeu de Ferdinand Saussure

A teoria de Saussure acentua algumas dicotomias, dentre as quais Língua e Fala. Para Saussure (2006), a fala está subordinada à língua que segue uma fórmula padronizada, ou seja, a “língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais

depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (Saussure, 2006, p. 27). Por outro lado, a fala é apresentada como um ente individual, resultado de um processo psicofísico, fruto de: “a) combinações individuais, dependentes da vontade dos que falam; b) atos de fonação igualmente voluntários, necessários para a execução dessas combinações.” (Saussure, 2006, p.28).

Outra dicotomia relevante nesta teoria é a separação dos conceitos de significado e significante, explicados por Saussure (2006), no capítulo “Natureza do signo linguístico”. Para entender ambos conceitos, primeiramente, deve-se esclarecer a função do signo linguístico, como resultado dessa dicotomia:

O signo linguístico não é uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (Saussure, 2006, p.80)

Nesse sentido, pode-se afirmar que o significante é a imagem acústica representada pela representação natural da palavra, enquanto o significado é o conceito abstrato consequente da interpretação do significante.

Figura 1 - Sistematização de significante e significado



Fonte: o autor.

É “fundamental observar que a imagem acústica não se confunde com o som, pois ela é, como o conceito, *psíquica* e não física. Ela é a imagem que fazemos do som em nosso cérebro” (Orlandi, 2009, p. 21). Portanto, o signo linguístico é o resultado dessa dicotomia na linguagem.

Outra dicotomia de destaque na Linguística Moderna é a sincronia e a diacronia. As diferenças entre ambas consistem em que

enquanto o estudo sincrônico de uma língua tem como finalidade a descrição de um determinado estado dessa língua em um determinado momento no tempo, o estudo diacrônico (através do tempo) busca estabelecer uma comparação entre dois momentos da evolução histórica de uma determinada língua. (Costa, 2008, p. 117).

Saussure prioriza a sincronia, pois considera a língua como algo abstrato, como um sistema que tudo contém, enquanto estrutura, portanto, não se interessa pelas mudanças linguísticas, isto é, por suas evoluções (diacronia).

3.1.3.2 Estruturalismo Norte-americano de Leonard Bloomfield

O Estruturalismo norte-americano, datado de 1950, foi apresentado por Edward Sapir, contudo, Leonard Bloomfield foi o linguista mais relevante nesta corrente linguística. De acordo com Costa (2008), Bloomfield objetiva, em sua teoria, a aplicação de conceitos voltados à descrição sincrônica e, para isso, considerou a particularidade estrutural de cada língua, levando em conta o nível fonológico, morfológico, sintático e as especificidades deles. Além disso, nessa distribuição, cada unidade linguística possui sua função, a qual é descrita estruturalmente desde a mais simples até a mais complexa.

Segundo Kristeva (1988), os estruturalistas americanos excluem as abordagens que não incluem a descrição da estrutura sintagmática, devido à edificação do padrão da estrutura da língua concebido nessa teoria. Ou seja, esta corrente organiza a estrutura da língua seguindo uma fórmula lógica e repetitiva das suas unidades, no entanto, a semântica não é considerada dentro desse estudo, o que limita a abordagem da língua de maneira integral.

3.1.3.3 Gramática Estrutural

A gramática estrutural foi guiada pelos precursores dos movimentos formalistas das correntes europeia e norte-americana. De acordo com Martellotta (2008), a gramática estrutural busca descrever as línguas, analisando os elementos que as

compõem e como são conformados dentro da sua própria classificação determinada, seguindo um padrão já regido pelo seu próprio sistema.

Conforme Martelotta (2008, p. 54), o viés linguístico deve “deixar de lado os aspectos interativos associados ao ato concreto da comunicação entre os indivíduos, restringindo-se a observar o conhecimento compartilhado que os interlocutores possuem e sem o qual a comunicação entre eles seria impossível: o sistema lingüístico”. Posto isto, entende-se que a gramática estrutural foca-se no sistema linguístico abstrato, na língua enquanto estrutura autônoma e interna. Ao excluir a fala do seu escopo teórico, desconsidera os contextos imediatos e comunicativos em que a linguagem ocorre.

O estruturalismo, baseado em metodologia empirista, descrevia as línguas, mas tinha problemas em explicar aspectos gerais, isto é, universais linguísticos, situação que motivou o surgimento de outras teorias da linguagem, dentre as quais a gerativa.

3.1.4 Linguística Gerativa

O gerativismo é uma corrente linguística que surgiu em 1957, com a publicação do livro *Estruturas Sintáticas*, de autoria de um dos pioneiros dessa vertente, Noam Chomsky. A teoria nasce como uma oposição ao estruturalismo norte-americano.

De acordo com Kristeva (1988), no gerativismo, Chomsky focou-se na descrição sintática, deixando de lado a decomposição específica das orações, como era feito no estruturalismo de Bloomfield, para priorizar o critério da gramaticalidade na construção de orações infinitas que são intuídas pela criatividade do locutor e também da agramaticalidade das frases.

Como forma de oposição aos conceitos estruturalistas anteriores, Chomsky buscou explicar o conceito da língua desde uma visão mais racional, em que

a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento lingüístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar radicada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência lingüística de um falante. Essa disposição inata para a competência lingüística é o que ficou conhecido como faculdade da linguagem. (Kenedy, 2008, p. 129)

Sob esta premissa, o gerativismo foi evoluindo até chegar a um dos pontos mais importantes, na Gramática Universal (GU), baseada na certeza de que há um mecanismo biológico e inato, responsável pelo desenvolvimento da gramática. Segundo Kennedy (2008), a Gramática Universal consta de princípios e parâmetros, estudando principalmente a área da sintaxe. Na atualidade, de acordo com o programa minimalista, o princípio compõe-se pelos traços em comum que compartilham todas as línguas naturais, por outro lado, o parâmetro representa as características específicas de cada língua e suas possibilidades de construir sentenças.

É possível afirmar que o gerativismo tem contribuído de maneira significativa ao campo de estudo da linguística, considerando que apresentou conceitos relevantes à área, como a Gramática Universal e a hipótese de aquisição da linguagem humana.

3.1.4.1 Gramática Gerativa

A gramática gerativa nasce da corrente linguística do gerativismo de Chomsky e considera os fatores biológicos do ser humano na aquisição da linguagem. Por conseguinte, “[...] a gramática gerativa analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como o reflexo de um modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística.” (Martelotta, 2008, p. 58).

Diferentemente do estruturalismo, a gramática gerativa foca na individualidade do ser humano ao adquirir a língua. Carvalho e Sousa (2018) explicitam que, dentro dessa teoria, qualquer criança é capaz de adquirir a gramática da língua materna e poder construir diferentes sentenças que jamais tenha escutado. Isto deve-se à capacidade inata do ser humano de adquirir a língua materna num período específico da infância. Dessa maneira, o ser humano tem a competência de construir uma quantidade infinita de orações devido aos estímulos linguísticos que o rodeia, sem a necessidade de estudar uma gramática.

Se no estruturalismo, Saussure opta pela língua e deixa a fala de fora do escopo da linguística moderna, no gerativismo, Chomsky, considera a competência ao invés do desempenho. Logo, nas duas vertentes teóricas a linguagem em uso e os falantes reais são desconsiderados.

3.1.5 Linguística Funcional

O Funcionalismo surge como uma teoria que, diferente de correntes anteriores, como o Estruturalismo e o Gerativismo, enxerga a língua como um instrumento mais amplo, de natureza mais social e que vai além de estruturas, sejam simples ou complexas.

A esse respeito, Castilho (2012, p. 21) aclara que o funcionalismo

não é uma abordagem monolítica; ao contrário, ele reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua. Essas estruturas não são fechadas, pois representam as continuadas gramaticalizações das necessidades sociais de expressão e de intercomunicação [...].

A teoria funcional contempla as estruturas das línguas desde uma perspectiva extralinguística, a qual as teorias anteriores omitiram. Por isso, o funcionalismo tem um foco de estudo desde um ponto social e cognitivo.

Assim como o estruturalismo, o funcionalismo foi dividido em dois modelos: o europeu e o norte-americano.

3.1.5.1 Funcionalismo Europeu

A vertente funcionalista europeia surgiu na Escola de Praga, com os primeiros registros de análise gramatical desde uma perspectiva funcional. Segundo Cunha (2008, p. 159), o funcionalismo europeu enfatiza “[...] a função das unidades lingüísticas: na fonologia, o papel dos fonemas (segmentais e suprasegmentais) na distinção e demarcação das palavras; na sintaxe, o papel da estrutura da sentença no contexto”. Dessa maneira, destaca-se a distinção dos fonemas por meio de traços distintivos simultâneos, também, apresenta-se a função demarcadora para distinguir as formas na sintaxe. Considerando a parte social do falante, o estruturalismo europeu destaca a função expressiva, observando o estado de ânimo do falante ao produzir fonemas, ao passo em que considera a natureza semântica da linguagem.

3.1.5.2 *Funcionalismo Norte-americano*

Considerando que um dos pontos mais importantes na corrente funcionalista é a avaliação dos fatores extralinguísticos da língua, certamente o Funcionalismo Norte-americano contempla a função comunicativa da linguagem e a “sintaxe é uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso, ao qual se molda. Ou seja, há uma forte vinculação entre discurso e gramática” (Cunha, 2008, p.163). Consequentemente, é necessário estudar a língua nos diferentes contextos comunicativos em que os seus falantes, e não apenas estruturas, estão inseridos, para assim poder conformar uma gramática integral da língua. Este campo funcional teve destaque em meados de 1975.

3.1.6 Linguística Cognitiva

A Linguística Cognitiva aparece formalmente em meados dos anos 80, como resultado do descontentamento de alguns gerativistas com a corrente chomskyana, principalmente pela falta de relação entre a semântica e a pragmática. Neste sentido, os cognitivistas ponderam que, em “relação às hipóteses comuns, destaca-se a concepção da linguagem humana como instrumento de organização, processamento e transmissão de informação semântico-pragmática, e não como um sistema autônomo.” (Ferrari, 2011, p.14). Portanto, a Linguística Cognitiva prioriza a semântica e a pragmática dentro dos seus objetos de estudos.

Consequentemente, essa corrente linguística busca determinar a semântica cognitiva como uma maneira de revolucionar os saberes semânticos anteriores. Conforme Ferrari (2011), dentro dos interesses mais relevantes da Linguística Cognitiva estão a semântica e a pragmática, cujo significado deve ser o resultado da interpretação de mundo e conhecimentos prévios dos falantes. Além disso, essa vertente procura adotar um compromisso interdisciplinar, uma vez que, ao aderir um ponto de vista empirista, a cognição, as experiências e os contextos são considerados e, por isso, a linha de estudo abrange mais áreas de conhecimento do que apenas a linguística.

3.1.6.1 Gramática Cognitivo-Funcional

A gramática cognitivo-funcional é a corrente da linguística que busca estudar a língua baseando-se em características do funcionalismo, cognitivismo e algumas outras escolas linguísticas. De acordo com Martelotta (2008, p. 63), a gramática cognitivo-funcional “analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, mas também analisa a situação de comunicação inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.” Logo, objetiva abranger uma fracção mais ampla da linguagem, pois não enxerga a língua como um objeto com uma estrutura fixa, mas sim como resultante de diferentes situações comunicativas, assim como propõe a Sociolinguística.

3.2 SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística surgiu devido à falta de consideração dos fatores sociais da língua, especialmente, nas teorias linguísticas estruturalistas e gerativas, visto que “tanto a abordagem neogramática como a estruturalista saussureana e a gerativista concebiam seu objeto de estudo como uma entidade homogênea”. (Coelho, 2015, p. 57). Como essas abordagens formalistas não consideravam a língua no seu uso real, tornou-se evidente que os objetivos do estudo não estavam focados na língua como um sistema heterogêneo, portanto, se fazia necessário um olhar social e dinâmico das interações comunicativas.

De acordo com Barcellos (2016), o primeiro pesquisador na área da Sociolinguística foi William Bright, ao considerar os elementos sociais que eram ignorados nas correntes anteriores, como, por exemplo, a identidade dos falantes. William Labov apresenta a “sociolinguística variacionista”, voltada às mudanças na língua, proposta que contemplou a relação entre a língua e os fatores extralinguísticos nas interações discursivas reais dos falantes, em outros termos, a relação entre a língua e a sociedade. A teoria da variação linguística considera os diferentes fatores que podem influenciar no uso da língua e no padrão linguístico.

3.2.1 Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística Variacionista apresentada por William Labov é a teoria que deu relevância à sociolinguística dentro da área científica. De acordo com Barcellos (2016), a ideia de Labov dentro dessa teoria era a de evidenciar a variação e as mudanças de uma língua como resultado da influência de aspectos extralinguísticos e sociais. Dessa maneira, para explicar a variação, deve-se escolher uma situação, onde o contexto comunicativo possa ser repetido de diferentes maneiras e que mantenha o mesmo significado. Logo, seu método de levantamento de dados prima pelas situações reais de comunicação. Portanto,

O Método Sociolinguístico, por se tratar de uma metodologia quanti-qualitativa, cujos dados são orais, obtidos na fala das pessoas em situações de discurso cotidiano, requer grande responsabilidade dos pesquisadores. Antes de iniciar uma coleta de dados, são necessárias algumas escolhas complexas, porém relevantes, como determinar o que se deseja analisar na fala das pessoas; a comunidade linguística a ser estudada; o contingente da amostra, pois ele precisa ser representativo; e o instrumento a ser utilizado na coleta de dados. (Barcellos, 2016, p. 13)

Dessa maneira, o pesquisador pode escolher alguns tópicos gramaticais, como, por exemplo, a concordância verbal ou nominal, e assim analisar as situações comunicativas de diferentes grupos de falantes, que podem ser selecionados aleatoriamente ou via delimitação e observar as variáveis apresentadas. Deste modo, é possível explicar as variações da língua dependendo de fatores extralinguísticos e sociais, como a classe social ou a idade, por exemplo.

3.2.2 Sociolinguística Interacional

Na sequência dos estudos de William Labov sobre a Teoria da Variação, juntaram-se Dell Hymes, John Gumperz, Erving Goffman e outros pesquisadores da área para inaugurar a Sociolinguística Interacional, outra vertente da Sociolinguística. Segundo Bortoni-Ricardo (2016), a perspectiva interacional objetiva abranger as normas que direcionam o processo de interação humana e, dessa maneira, provar que nas interações sociais as frases são constituídas pelos fundamentos de coerência interna.

De acordo com Fabrício (2020), a pesquisa de Dell Hymes demonstrou a preocupação pelos acontecimentos da fala, em especial, pelas variações linguísticas dos

grupos mais marginalizados e que não dominavam a norma padrão. O estudioso procurou demonstrar que as pessoas pertencentes a uma determinada comunidade são capazes de criar um repertório linguístico baseado nas interações sociais que participam. Outro estudioso que merece destaque é John Gumperz que também teceu grandes contribuições à sociolinguística interacional ao preocupar-se com o repertório linguístico adquirido nas interações sociais em correlato ao contexto comunicativo.

Por ser de natureza interdisciplinar, a Sociolinguística Interacional procura respostas a partir da vivência e da perspectiva dos participantes via comunicação, na tentativa de explicar essa problemática que a gramática omite e como as regras sociais compartilhadas intervêm nas práticas discursivas. Por conseguinte, dentro deste paradigma enfatiza-se a linguagem como um fator social, afastando-se da ideia do inatismo.

3.2.3 Sociolinguística Educacional

Como resultado dos avanços nas pesquisas em sociolinguística, surge a Sociolinguística Educacional visando a sua aplicação teórica no combate ao preconceito linguístico nos ambientes escolares, sendo a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, a pioneira nesse ramo de estudo no Brasil, com a autoria do livro *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004).

A Sociolinguística Educacional tem como objetivo fornecer aos professores as ferramentas necessárias para conscientizar sobre as variações linguísticas existentes dentro da língua e em como inseri-las no contexto de sala de aula em conjunto com o ensino da língua considerada padrão (institucional) e os eventos de oralidade. Conforme indicado por Bortoni-Ricardo:

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como mostrar formas efetivas de conscientizar aos educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros. (2004, p. 38)

Portanto, ao considerar a escola como um lugar de formação de pessoas, a Sociolinguística Educacional busca preparar estudantes capazes de reconhecerem e adequarem a língua materna às diversas situações sociais, de modo que tenham

segurança sobre a sua origem e a adequação da língua padrão no seu repertório linguístico.

No entanto, na atualidade o ensino de português como língua materna não trabalha com as diversas variações de maneira abrangente e nos livros, onde é apresentado este tópico, muitas vezes, é feito de maneira estereotipada, superficial e fora de contexto. Por isso, um dos propósitos da Sociolinguística Educacional é uma pedagogia que preze pela variação linguística.

De acordo com Faraco,

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia de variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e de destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos de variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação no contexto das práticas sociais que a pressupõem; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. (2007, p. 46)

Para isso, a Sociolinguística Educacional propõe a reflexão e a conscientização das variações linguísticas nos contextos escolares, principalmente, por parte dos professores. Conforme Bortoni-Ricardo (2004), os alunos têm um domínio total da variedade da língua que usam no seu cotidiano, em contextos amistosos e familiares, de maneira mais afetiva e informal, de modo consequente, ao estarem dentro de um contexto escolar ou acadêmico, frequentemente, os professores repreendem e catalogam de “erro” essa variação, impondo como única e válida a norma padrão.

Além disso, a Sociolinguística Educacional também tem como objetivo proporcionar diferentes instrumentos linguísticos e sociais que possam ser utilizados pelos professores para desenvolverem didáticas e práticas pedagogicamente mais sensíveis e voltadas ao ensino e à aprendizagem da língua, sob a ótica da variação linguística.

Bortoni-Ricardo (2004), sugere estratégias a serem usadas dentro da sala de aula, com vistas a ampliar a reflexão em relação às variações e a língua institucional. Como sugestão, a estudiosa aconselha começar pela identificação das diferentes variações dos alunos, na sequência elaborar estratégias de conscientização e trabalhar as diferenças do uso da língua, desde uma pedagogia acolhedora e que seja capaz de abranger e respeitar os diferentes usos da língua, por fim, não repreender negativamente as divergências de linguagem que não se encaixam na norma e que são consideradas, na

maioria das vezes, “erros” em relação ao português padrão. A esse respeito Bagno (2000, p. 67) esclarece que “seria pedagogicamente proveitoso substituir a noção *erro* pela *tentativa de acerto* que, embora possa soar como simples eufemismo, pode ter um efeito significativo ao trocar um termo do conteúdo negativo (*erro*) por um conteúdo positivo (*acerto*)”. (*apud* Signorini, 2001, p. 109 - em itálico no original).

Dessa forma, a Sociolinguística Educacional deixa a reflexão sobre a importância de considerar as diferentes variações linguísticas dentro da sala de aula, uma vez que a língua é um sistema heterogêneo e é possível conviver de maneira harmoniosa em relação com a variante linguística dos estudantes e a língua padrão ensinada na escola, amenizando, assim, os preconceitos e os pré-conceitos. Conforme Oliveira e Cyranka (2013, p.78), “o trabalho reflexivo com a Sociolinguística na sala de aula pode contribuir para reduzir esse olhar discriminatório sobre a língua, que inclusive já é considerado por muitos um pensamento ultrapassado”. Portanto, este viés social e educacional da linguagem enfatiza a importância de uma pedagogia culturalmente sensível, baseada no respeito e não na opressão.

4 APONTAMENTOS E REFLEXÕES DOCUMENTAIS

4.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA

Através do tempo, o ensino de língua portuguesa e a educação no geral, tem atravessado mudanças nas concepções do pensamento em que são baseadas. Desse modo, o ensino da língua materna no Brasil passou por diferentes concepções teórico-metodológicas e, conseqüentemente, o seu currículo educacional vem se atualizando para dar conta das mudanças nas diferentes modalidades e séries escolares.

A primeira visão teórica-metodológica baseou-se na linguagem como expressão do pensamento. De acordo com Silva (2017), esta perspectiva foi utilizada pela pedagogia jesuítica e tinha como objetivo abranger apenas os fatores gramáticos, poéticos e retóricos, pois na época o foco de ensino era voltado ao domínio da língua materna desde um viés estrutural, normativo e culto, ignorando as situações comunicativas reais.

Posteriormente, na década de 1970 o ensino de português no Brasil, começou a sofrer mudanças devido às atualizações nos currículos de ensino, tendo como base a linguagem como instrumento de comunicação, um modelo proposto por Jakobson e que

[...] foi adotado no currículo do ensino de língua portuguesa, agora com o nome de Comunicação e Expressão. Assim, a comunicação era constituída de seis fatores (contexto, mensagem, contato/canal, código, emissor/remetente e receptor/destinatário) e seis funções comunicativas (referencial, poética, fática, metalinguística, expressiva/emotiva e conativa). (Silva, 2017, p. 18)

Dessa maneira, o ensino desta disciplina no âmbito escolar, passou a ter uma visão mais ampla da língua, uma vez que a proposta de Comunicação e Expressão de Jakobson buscava explorar, de uma maneira multicontextual, os fatores e as funções comunicativas da linguagem. No entanto, esta perspectiva, apesar de inovadora na época, continuava com um viés extremamente estrutural, o que levou, futuramente, a mais mudanças e atualizações na perspectiva utilizada no ensino de português.

Atualmente, o ensino de português fundamenta-se na concepção sociointeracionista de linguagem e busca fornecer habilidades linguísticas tanto na leitura, como na escrita e na oralidade. Assim, os currículos de ensino brasileiro fundamentam-se

nesta perspectiva, cujo precursor, conforme Baumgartner e Costa-Hubes (2009, p. 11), foi Mikhail Bakhtin. No sociointeracionismo “a unidade de análise é o enunciado, entendido como uma realização linguística em que está implicado o eixo dialogismo-subjetividade-enunciação.”

Nesta concepção sociointeracionista,

Ensinar Língua Portuguesa, nesse sentido, implica refletir sobre situações reais de uso da linguagem, materializada nos diferentes textos que circulam socialmente e que constituem, assim, nossas relações discursivas. Isso requer, portanto, conhecimento do gênero textual/discursivo. Sendo assim, produzir texto implica considerar o(s) interlocutor(es) real (is) que interagirá(ão) por meio da linguagem, realizada em enunciados concretos, o que pressupõe um locutor preocupado com o(s) outro(s), com a temática, com a organização do discurso e com o gênero selecionado para aquela situação de interação. (Baumgartner; Costa-Hubes, 2009, p. 13).

Sob esta premissa, a visão da língua é ampliada, em comparação aos vieses anteriores, e, conseqüentemente, fornece instrumentos aos professores e aos alunos para que possam dominar mais contextos linguísticos e balizar o ensino em circunstâncias reais, sociais, acadêmicas (incluindo fatores extralinguísticos) e não apenas em regras gramaticais descontextualizadas.

Contudo, as concepções de linguagem não são decididas via natureza individual, isto é, são construções políticas que permeiam os currículos escolares que são orientados por documentos norteadores e normativos que definem as teorias e metodologias relativas ao ensino, como, por exemplo a BNCC e os PCN.

4.2 CURRÍCULOS NORTEADORES

O Ensino no Brasil é baseado em documentos norteadores, como Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Portanto, os critérios de ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental - anos iniciais (foco deste TCC), tomam como fundamentos esses documentos.

Segundo a BNCC, no ensino da língua portuguesa “[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.” (BRASIL, 2018, p.67). Logo, o texto tem um papel importante dentro do ensino, porém, na contramão de outros currículos, a BNCC usa o texto como intermediário entre os recursos contemporâneos e a língua

portuguesa⁴.

Por conseguinte, ao conectar o ensino de língua portuguesa com os recursos tradicionais e contemporâneos, é possível trabalhar os diferentes gêneros textuais dentro dos multiletramentos, proporcionando um repertório amplo ao aluno. Resumidamente, o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental - anos iniciais, segundo a BNCC Brasil, (2018), deve promover práticas que cooperem na criticidade do estudante no aprendizado do português como prática social, envolvendo de maneira pluralizada as diversas formas de linguagem. Para atingir esses objetivos, a BNCC divide as bases da língua portuguesa no Ensino Fundamental I buscando abranger de maneira ampla, no que se refere às práticas da linguagem. Sendo assim,

os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p.71).

Como resultado da consideração destes eixos de integração, contemplados pela BNCC na disciplina de língua portuguesa no Ensino Fundamental, esta normativa propõe competências específicas, como:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. [...] Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.” (BRASIL, 2018, p. 87).

Atentando-se às competências já citadas, o ensino de língua portuguesa, segundo este documento, é apresentado como um recurso de identidade das pessoas e os seus diferentes usos. Dessa maneira, fomenta a dominação dos diferentes eixos propostos na disciplina e, assim, poder instruir cidadãos que sejam capazes de empregar de maneira autônoma e crítica os diferentes usos da língua. Além disso, este currículo apresenta outras competências que são imprescindíveis para atingir o objetivo desta

⁴ Para refletir sobre esta questão sugere-se o artigo de Ribeiro (2022) publicado na obra *Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Curricular Comum*, organizada por Juliana Franzi e Ana Paula Araújo Fonseca, pela Editora CLAEAC.

disciplina no Ensino Fundamental, mas que não serão tratadas neste TCC.

Por outro lado, os Parâmetros Nacionais Curriculares, organizam o ensino de língua portuguesa de modo em que

Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (1997, p.35)

Sendo assim, o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, tem como objetivo o domínio dessas quatro competências já mencionadas, com ênfase na análise e reflexão sobre a língua. Para isso, o documento destaca que

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (BRASIL, 1997, p. 37)

Neste sentido, ao propor o trabalho com temas transversais, amplia os repertórios e situações de interação dos sujeitos, possibilitando que o estudante seja capaz de incrementar suas habilidades de raciocínio sobre tópicos acadêmicos e sociais, de maneira que esse conhecimento seja aproveitado e aplicado em diferentes contextos da vida.

4.3 PPC DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando os currículos norteadores e o seus objetivos referentes ao ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, bem como o levantamento documental a partir da PPC do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil (Proposta Pedagógica Curricular do curso *Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na Modalidade Normal, em Nível Médio*), realizou-se um breve descrição deste documento, com vistas a verificar quais disciplinas relacionadas à área da Linguística que compunham a matriz curricular do Curso.

No âmbito formativo denominado de Geral Básico (PPC), composto por 12 disciplinas, dentro do escopo da Linguística com foco no ensino da língua materna, identificou-se apenas a disciplina de Língua Portuguesa, com carga horária de 10h/aula, diluída da seguinte forma: 3h/a no 1º ano, 3h/a no 2º ano e 4h/a no 3º. Já os componentes curriculares voltados à docência estão dispostos no Itinerário Formativo da PPC do Curso, distribuídas também nos três anos que compreendem o Ensino Médio, que apresenta 17 disciplinas dirigidas à pedagogia. Destas, duas envolvem de maneira mais específica o âmbito da Linguística: *Metodologia da Alfabetização e Letramento* (2h/a no 2º ano) e *Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa* (2h/a no 3º ano, perfazendo 67h/a no currículo).

A disciplina de *Metodologia da Alfabetização e Letramento* visa desenvolver e trabalhar com as diferentes formas de linguagem e, embora também trate da fala, enfatiza, principalmente, a escrita e a leitura. Os componentes linguísticos estão presentes majoritariamente no Bloco 1 que envolve a linguagem escrita (aspectos históricos, fases da escrita e escrita alfabética); noções de linguística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, entre outras); e noções de sociolinguística que não traz nenhuma especificação de conteúdo. Quanto aos métodos de alfabetização são apresentados o sintético (alfabético, silábico e fônico); analítico (palavração, setenciação e global); e global, este também sem especificações.

Diante do tempo para o desenvolvimento deste TCC, optou-se por não se adentrar à uma verificação particular de cada referência bibliográfica apresentada, mas é importante destacar que algumas chamaram a atenção, principalmente duas delas: a de Franchi (1995) e a de Mollica (1998) que trazem no título das obras as palavras “oralidade” e “fala”, em *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita* (Franchi, 1995) e *A influência da fala na alfabetização* (Mollica, 1998). Apesar de serem biografias bem antigas, incutem e sugerem uma abordagem social da linguagem no ensino, pois consideram a fala dos sujeitos no processo de alfabetização e letramento, em que está em construção a aquisição da linguagem escrita, o domínio das normas gramaticais e o ato de ler.

Ao refletir sobre a disciplina voltada à prática pedagógica do ensino de língua portuguesa, *Metodologia da Língua Portuguesa*, observou-se que a menção à ciência Linguística não se dá de maneira clara, enquanto que as competências reforçam a compreensão e o conhecimento de concepções teórico-metodológicas de linguagem e tendências pedagógicas para o ensino da língua. Ao olhar o Bloco 1 “Concepção

teórico-metodológicas da Língua Portuguesa”, e por entender que tendências pedagógicas correspondem à: Escola Nova, Tecnicista, Progressista Libertadora, Tradicional, entre outras, assim como as concepções de linguagem versam sobre a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação ou como forma de interação, pode-se inferir que o viés teórico que norteia a Linguística não é explorado, tampouco as concepções de gramática. Logo, esta constatação reforça a necessidade de abordar esses saberes na formação dos professores alfabetizadores e letradores, ao mesmo tempo em que o acesso a textos com linguagem simples e acessível, como os de Nunes (2021), Nunes e Ribeiro (2024a, 2024b), e García Torres e Ribeiro (2024), bem como os mapas mentais e conceituais como os propostos neste TCC, se torna indispensável.

Embora o Bloco 2 “Discurso como prática social” suscite uma abordagem linguística de natureza social da linguagem, propondo o trabalho com a linguagem em uso, com as variações linguísticas, o texto oral, a língua como patrimônio cultural, etc, a habilidade a ser desenvolvida sugere “distinguir a língua como patrimônio cultural, reconhecendo a norma culta e as variedades linguísticas” (PARANÁ, 2022, p. 56). Essas habilidades, apesar de poucas, alinham-se com um dos objetivos gerais do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), onde espera-se que o aluno seja capaz de “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado” (BRASIL, 1997, p. 33).

Portanto, verifica-se que o trabalho com sociolinguística apresenta-se de maneira escassa, com apenas uma competência que valoriza a diversidade linguística: “Conhecer a concepção de variação linguística. Gêneros discursivos. Sistema gráfico da Língua Portuguesa” (PARANÁ, , 2022, p. 56), mas que é seguida de outra competência que reforça o domínio da norma culta: “Reconhecer o discurso como prática social, valorizando a norma culta da língua e suas implicações para transmissão do patrimônio cultural” (PARANÁ, , 2022, p. 56). Dentro dos conteúdos, somente dois têm um viés sociolinguístico: “A linguagem em uso: Variação linguística. O texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico)” (PARANÁ, , 2022, p. 56), e “A Norma culta, escrita convencional e as variedades linguísticas” (PARANÁ, , 2022, p. 56). A leitura dos títulos das referências bibliográficas da disciplina não deixa claro quais obras sustentariam estes conteúdos e pesquisadores basilares como Bortoni-Ricardo não são mencionados.

Desse modo, constata-se que a sociolinguística aparece de maneira esporádica nessa PPC, sendo identificada como área da linguagem apenas uma vez na

página 38 em “noções de sociolinguística”. Já o léxico linguístico/apareceu dezoito vezes no documento, estando relacionado ao “desenvolvimento linguístico” (1x), “noções de linguística” (1x), “noções de psicolinguística” (1x), “análise linguística” (3x), “variação linguística” (5x), “aspectos/relações linguísticos/as” (2x relacionado à Libras), e nos títulos das referências bibliográficas (5x).

Apesar das inúmeras tentativas de sua aplicação no ensino, a pedagogia da variação linguística começa a aparecer, mesmo que de maneira muito tímida, no principal documento normativo da educação do país, a BNCC, com uma menção ao ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, voltada à: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.” (BRASIL, 2018, p. 87). Contudo, o viés sociolinguístico não é desenvolvido de maneira ampla no currículo para poder ser aproveitado e aplicado nas práticas pedagógicas.

A esse respeito, no que se refere ao ambiente escolar e a variação linguística, Faraco (2007), afirma que o trabalho com sociolinguística avançou nos ambientes escolares, estando presente dentro dos currículos norteadores, porém, ainda são utilizados textos artificiais e desconexos da realidade do educando, no ensino de língua portuguesa.

Sendo assim, por mais que a escola proporcione o contato com textos sistemáticos e que estimulem o domínio da língua padrão, é fundamental que se proporcione uma convivência com as variações linguísticas de maneira contextualizada e não estigmatizada. Nesse sentido, o estudioso propõe que

Diante desses fatos, talvez possamos mesmo abrir mão de projetos padronizadores, direcionando nossas energias para o que efetivamente interessa: de um lado, a descrição e a difusão das variedades cultas faladas e escritas; e, de outro, o combate sistemático aos preconceitos que, em nome de uma norma-padrão artificialmente fixada, ainda circulam entre nós, quer na desqualificação da língua portuguesa do Brasil, quer na desqualificação dos seus falantes. (Faraco, 2007, p. 37)

Para isso, a PPC analisada e os currículos de formação de professores de maneira geral, deveriam abranger mais amplamente o trabalho com sociolinguística, para que os professores sejam capazes de lidar com as variações linguística dentro da sala de aula, considerando que todos os alunos têm uma origem e que carregam consigo diversidades que precisam ser respeitadas para ter uma convivência mais acolhedora no ensino da língua portuguesa, seja no dia a dia ou no âmbito escolar.

5 MATERIAL DIDÁTICO-TEÓRICO: MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS

O trabalho com sociolinguística dentro da sala de aula ainda ocorre de maneira lenta e desarticulada, por isso, torna-se importante a abordagem deste assunto nas práticas pedagógicas. Dessa maneira, o emprego desta vertente linguística é importante, uma vez que o seu objetivo é oferecer meios que se voltem à construção de uma pedagogia mais inclusiva. Portanto, o material é destinado ao Curso de Formação de Docente da Educação Infantil, visando atingir as brechas da teoria linguística na educação e reforçar as sugestões da Sociolinguística Educacional.

Como maneira de contribuição para com este tema teórico-metodológico, apresenta-se o material didático-teórico, elaborado a partir de mapas mentais e conceituais, intitulado *percursos linguísticos*, que visa sistematizar as diferentes vertentes linguísticas, bem como as concepções de gramática que lhes são correlatas através do tempo, afunilando e destacando a Sociolinguística e a Sociolinguística Educacional.

Além disso, ao considerar que o material é dirigido aos alunos do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, nível médio, e que foi pautado na pesquisa bibliográfica realizada em torno do TCC Nunes (2021) e dos capítulos de Nunes e Ribeiro (2024a, 2024b), e García Torres e Ribeiro (2024), optou-se pela elaboração de mapas mentais e conceituais, com vistas a resumir, a facilitar e a complementar o entendimento destes constructos teóricos, enquanto ferramentas a serem aplicadas no ensino do português como língua materna.

Portanto, o objetivo principal do material elaborado é proporcionar uma leitura mais simples e sintetizada da Linguística, baseando-se nas diferentes teorias linguísticas que compreendem os estudos da linguagem, com ênfase na Sociolinguística Educacional, com vistas a contribuir para com a prática pedagógica do professor alfabetizador e letrador que ministra a disciplina de Língua Portuguesa nos anos iniciais, do Ensino Fundamental I.

Espera-se que, mesmo de maneira reduzida, o material atue como suporte e instrumento de consulta das principais teorias linguísticas, objetivando a ampliação e um melhor entendimento dos futuros professores sobre constructo teórico e, dessa maneira, possibilitando aplicar o conhecimento sociolinguístico, carecido no curso, no ensino de português, desde uma pedagogia da variação linguística.

Para tanto, o material didático-teórico está dividido em 12 mapas mentais/conceituais que apresentam de maneira breve e objetiva, a ideia principal de

cada teoria linguística, assim como os seus principais pensadores, as suas vertentes e as suas gramáticas, para, na sequência tratar da Sociolinguística e sugerir o trabalho com as variações linguísticas na sala de aula, segundo a perspectiva socioeducacional defendida por Bortoni-Ricardo (2004). Além disso, fez-se uso de imagens alusivas ao tópico que são referenciadas no final desta pesquisa.

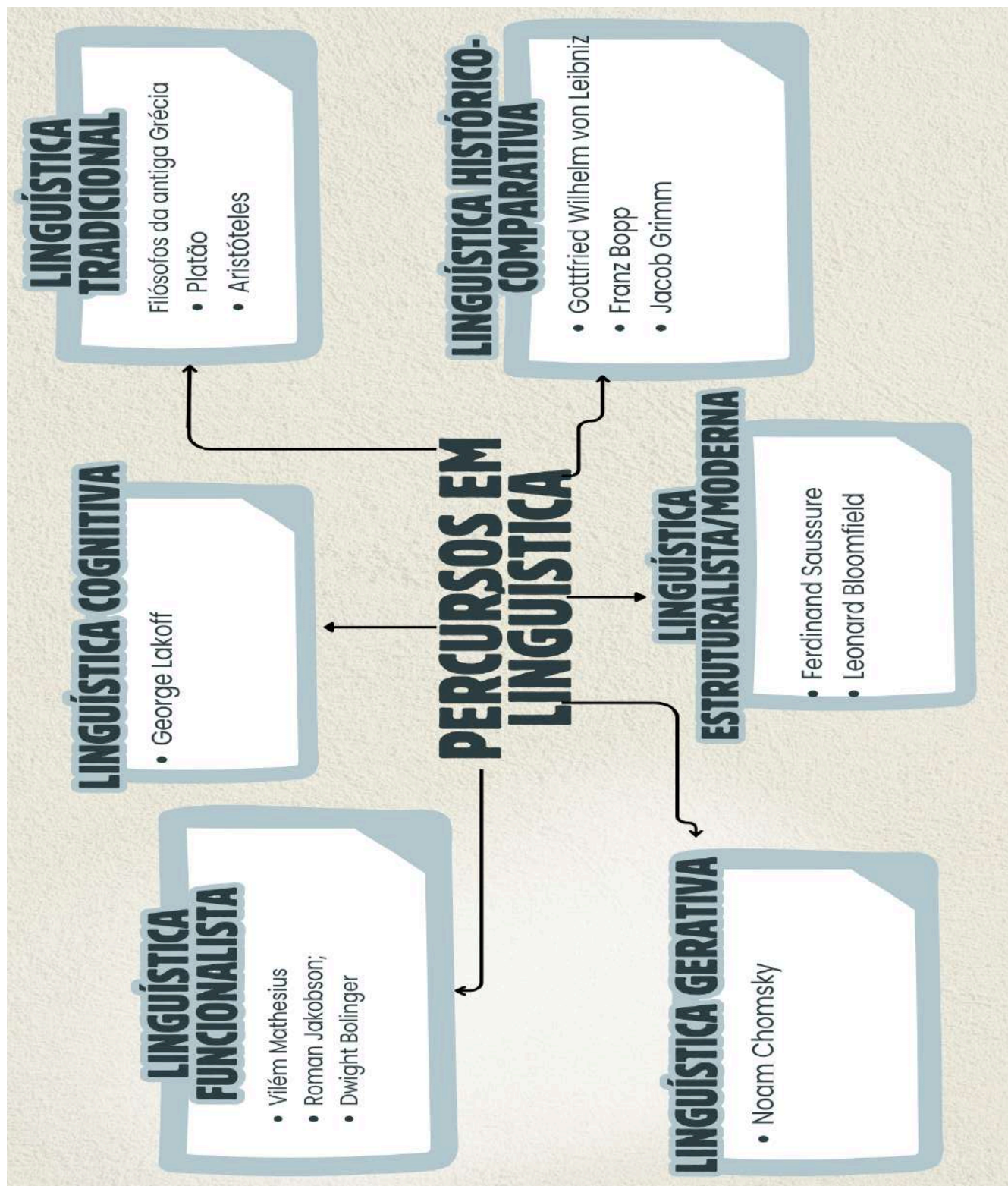
Por último, o material conta com atividades de múltipla escolha e uma atividade descritiva, visando reconhecer a aprendizagem do tópico por parte dos estudantes do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, e fornecer ferramentas concretas que possam ser utilizadas na sala de aula para abordar e trabalhar com as variações linguísticas de maneira acolhedora e inclusiva.

Desse modo, o material foi realizado com a intenção de reforçar a carência enquanto à Sociolinguística no currículo do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, dando assim, uma abertura ao trabalho com este tópico dentro dos ambientes escolares.

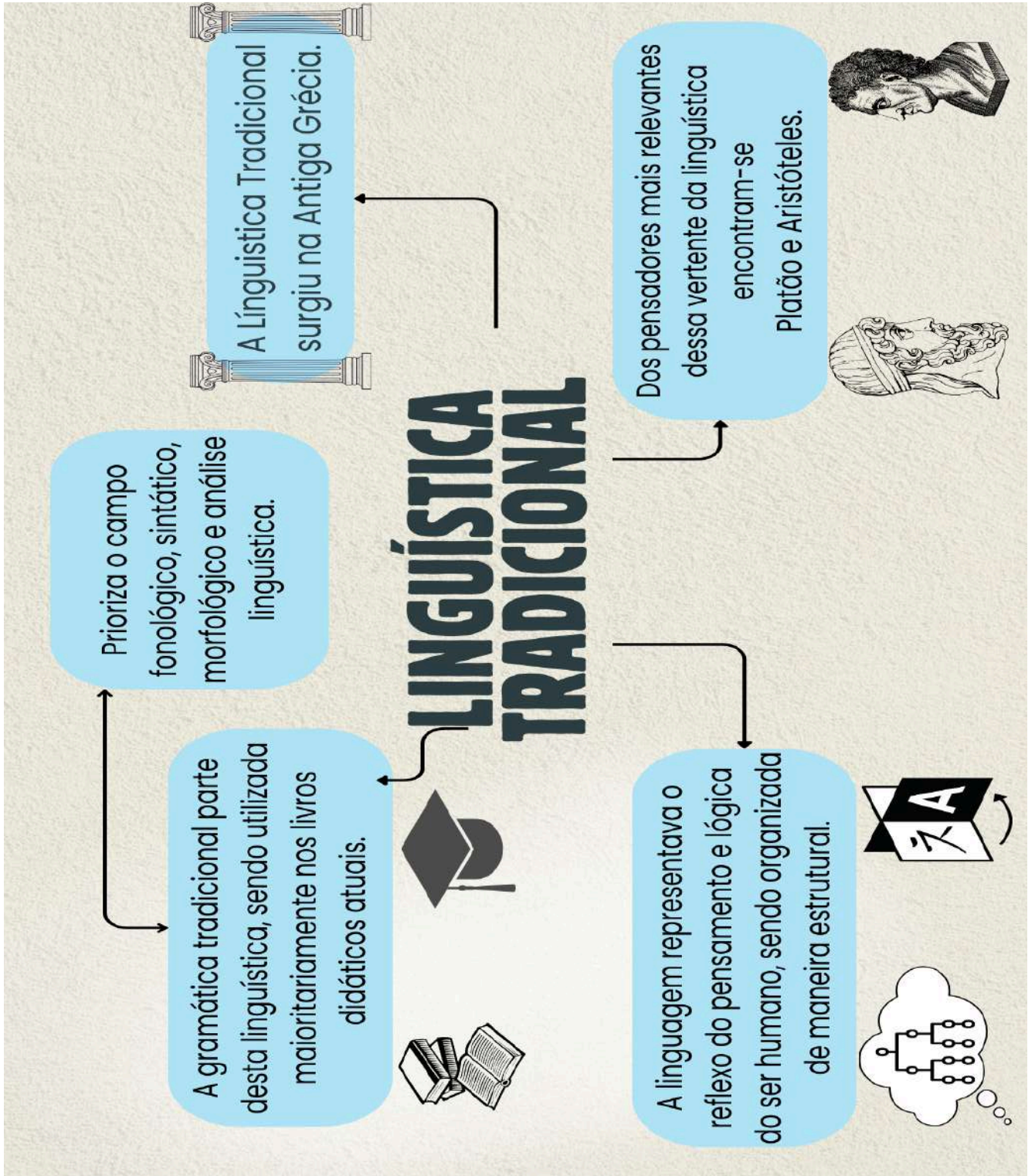
Finalmente, o trabalho com sociolinguística nas práticas pedagógicas torna-se muito importante para a valorização da cultura popular e o respeito às origens dos alunos, e dessa maneira, poder avançar para uma educação mais inclusiva de fato.

5.1 MATERIAL: PERCURSOS EM LINGUÍSTICA

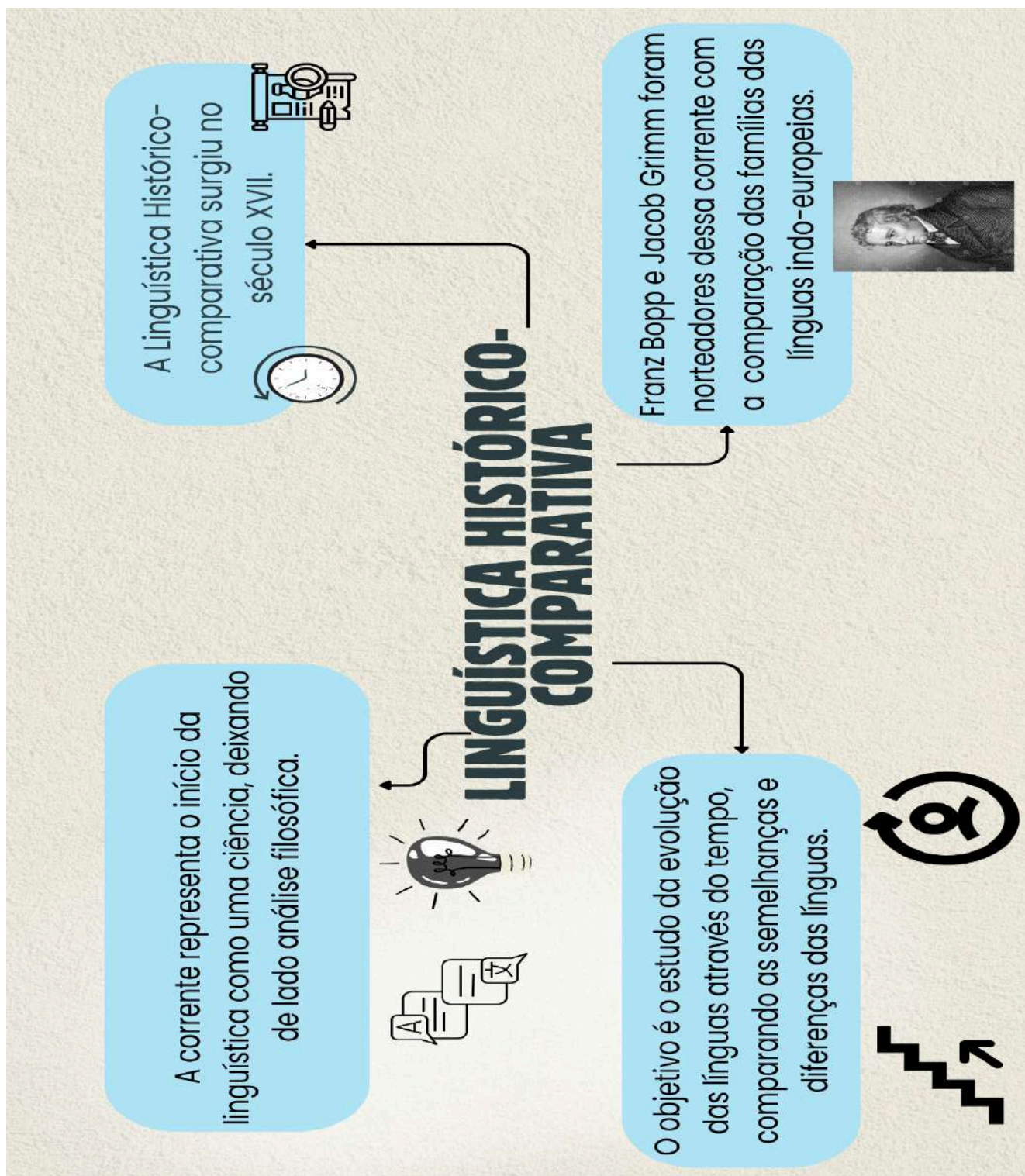
Mapa mental/conceitual 1 - Percursos em Linguística



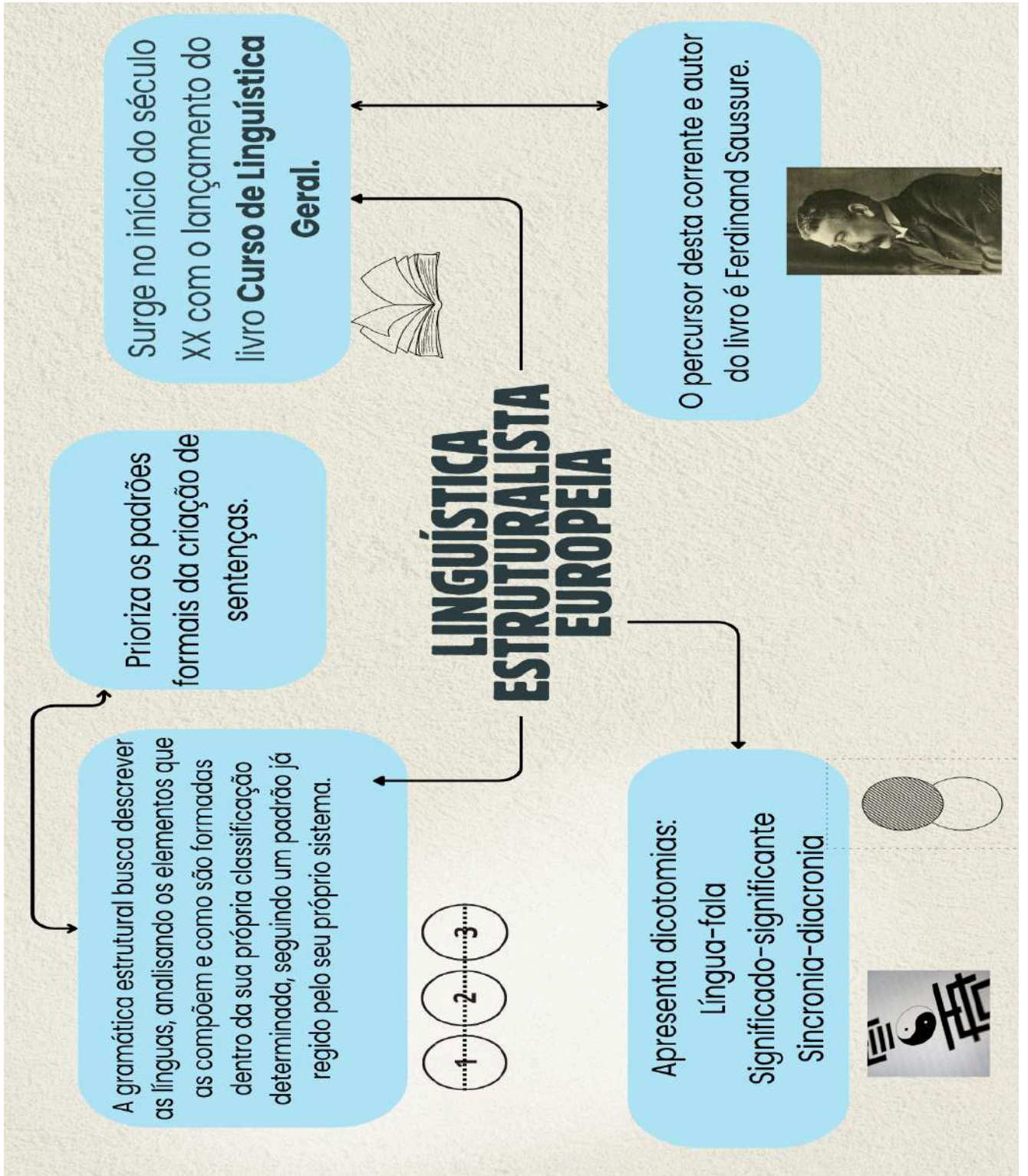
Mapa mental/conceitual 2 - Linguística Tradicional



Mapa mental/conceitual 3 - Linguística Histórico-Comparativa



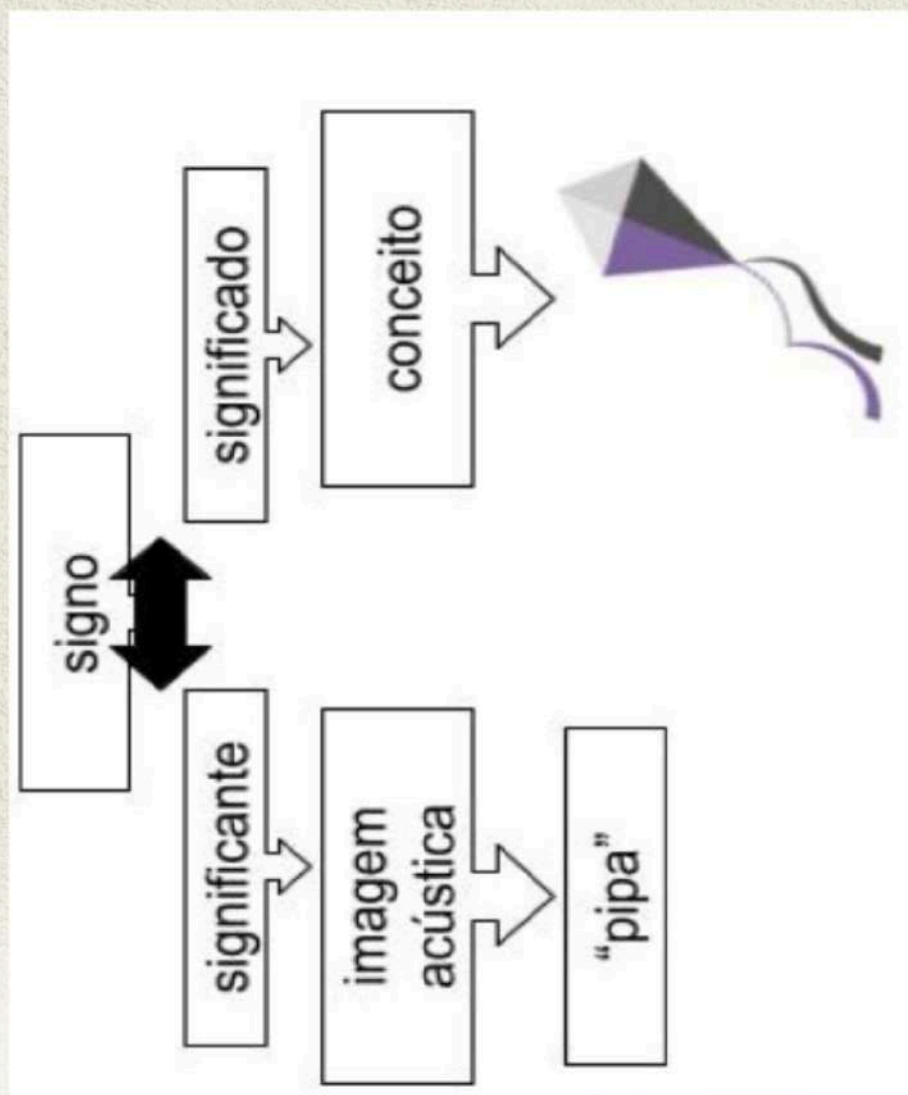
Mapa mental/conceitual 4 - Linguística Estruturalista Europeia



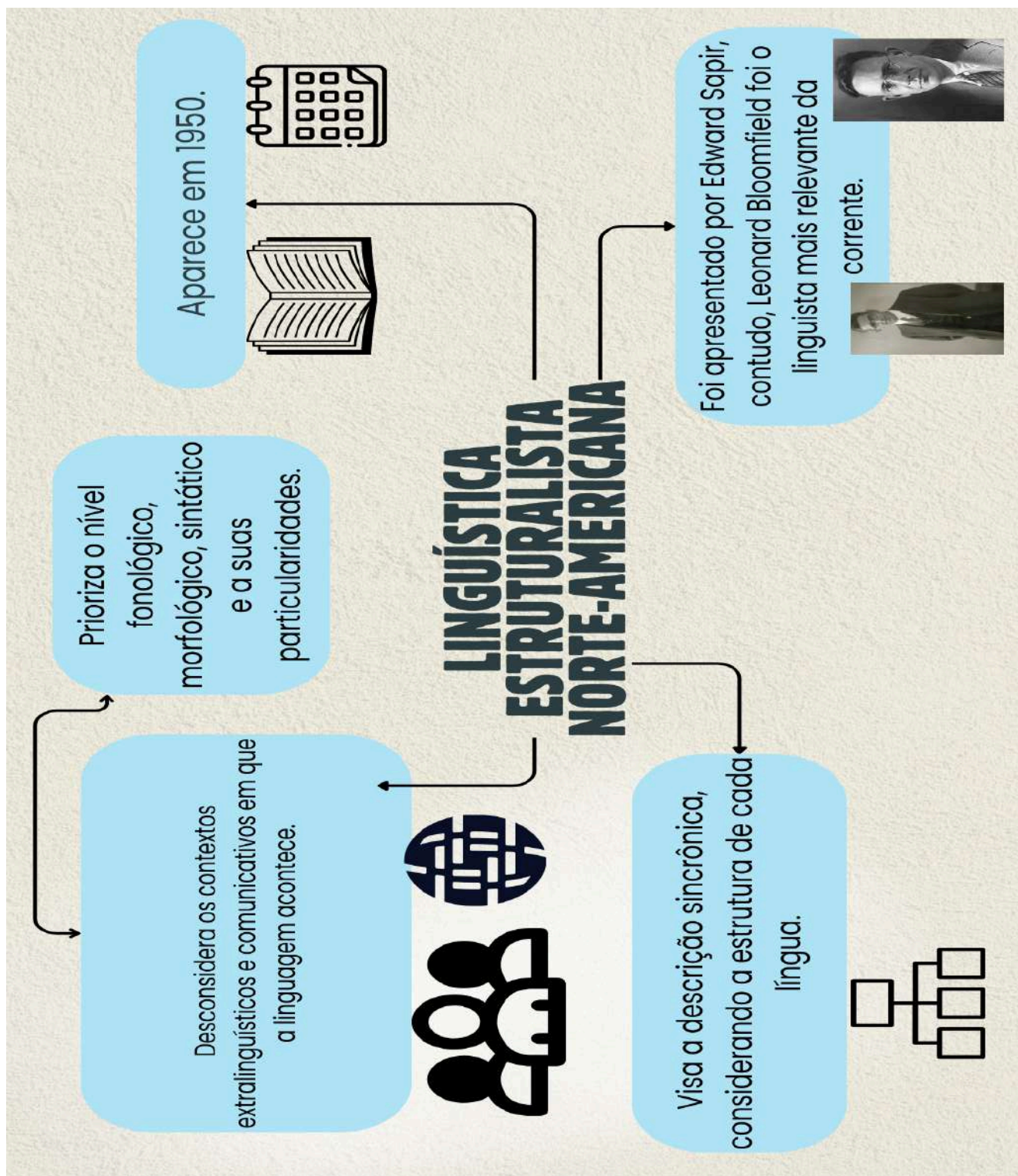
Mapa mental/conceitual 5 - Dicotomia significado - significante

LINGUÍSTICA ESTRUTURALISTA EUROPEIA

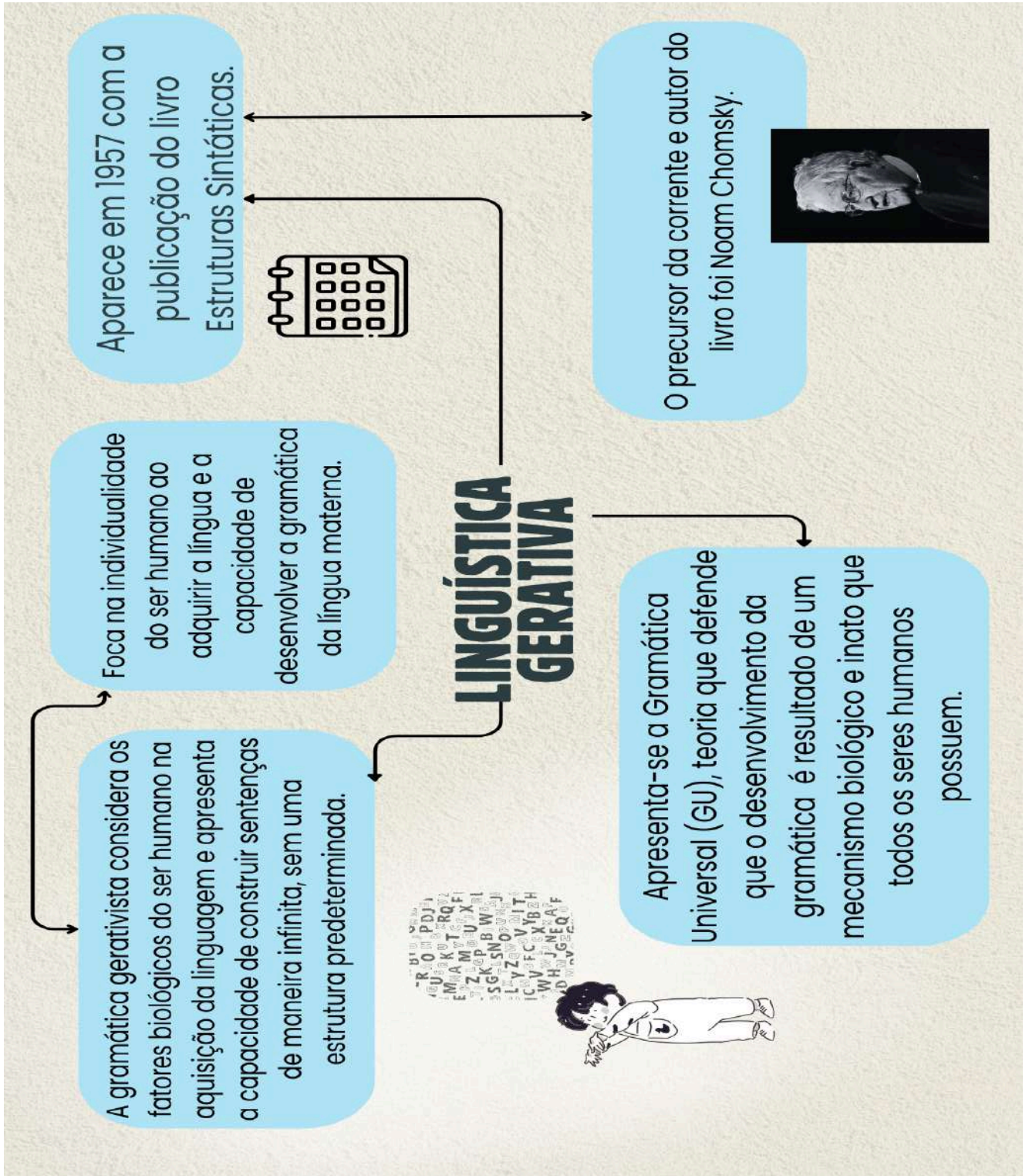
Dicotomia significado-significante



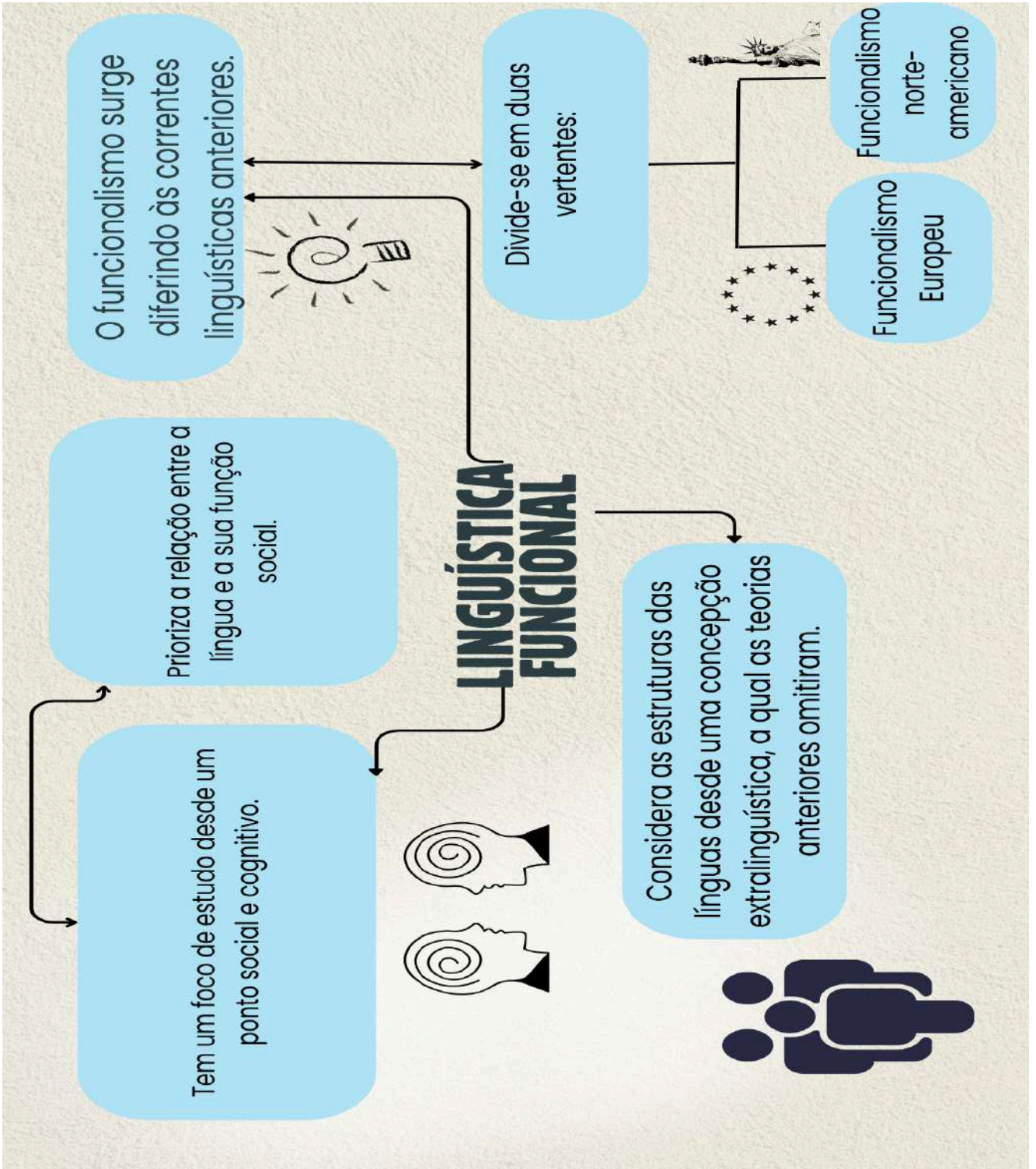
Mapa mental/conceitual 6 - Linguística Estruturalista Norte-Americana



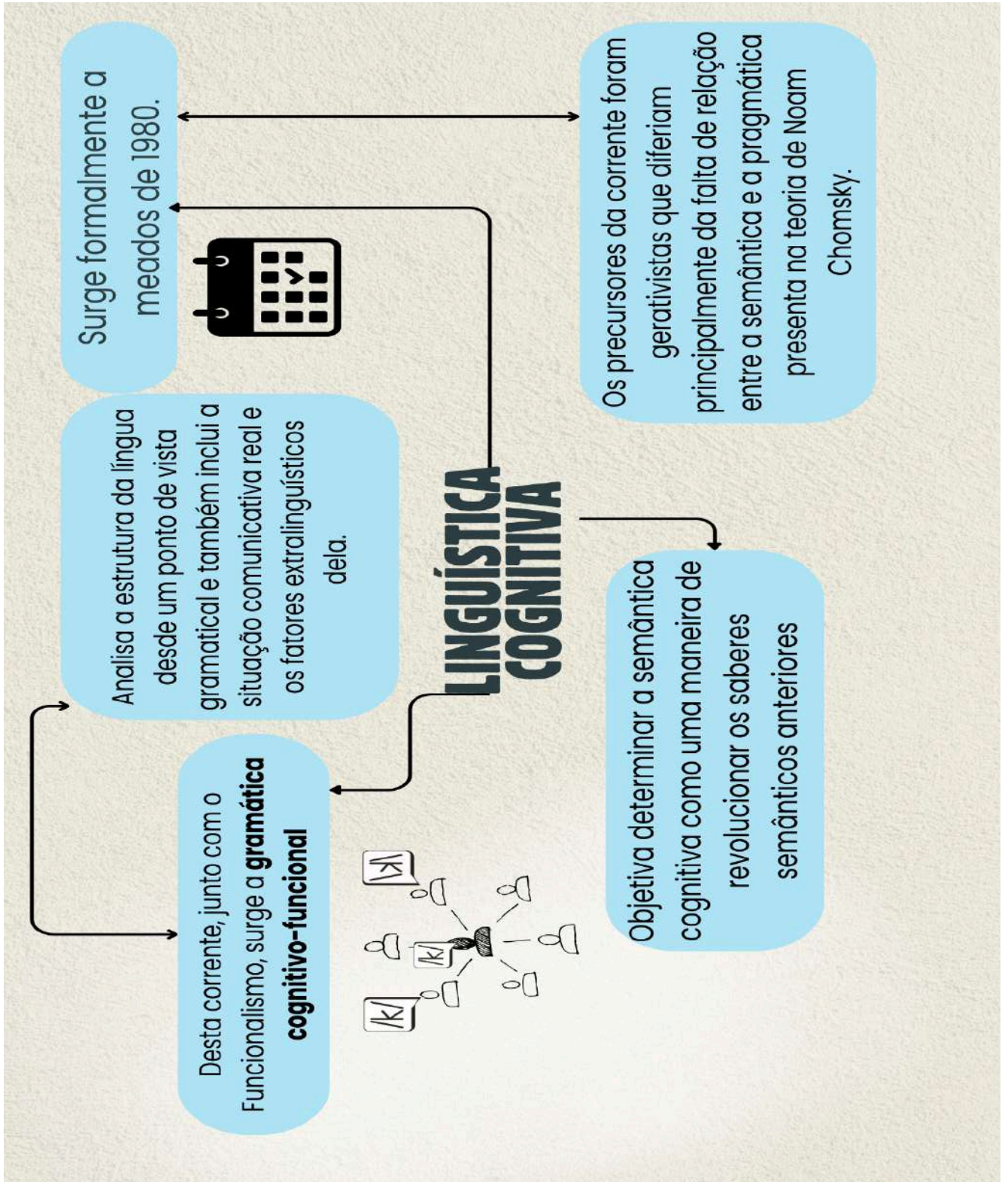
Mapa mental/conceitual 7 - Linguística Gerativa



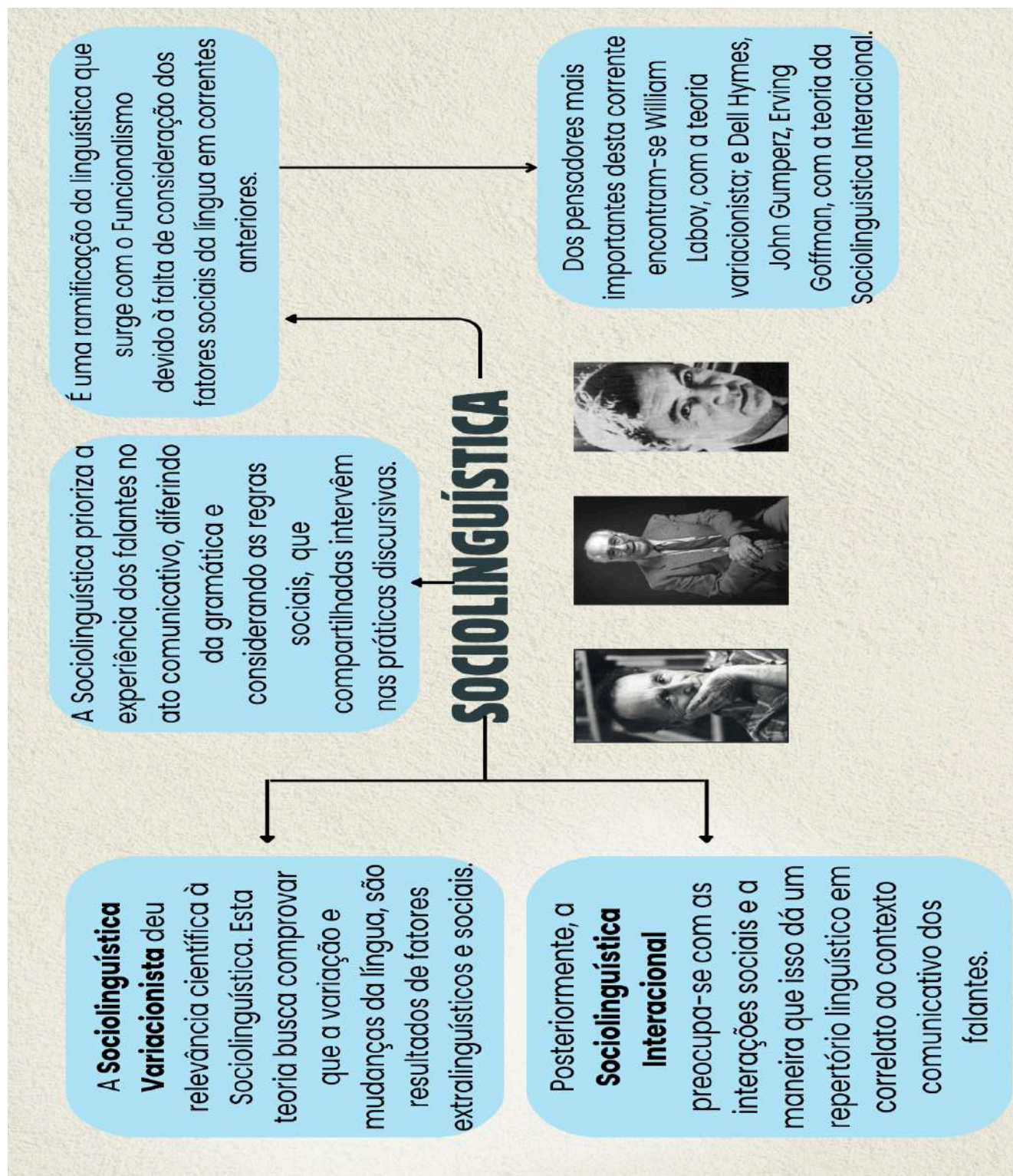
Mapa mental/conceitual 8 - Linguística Funcional



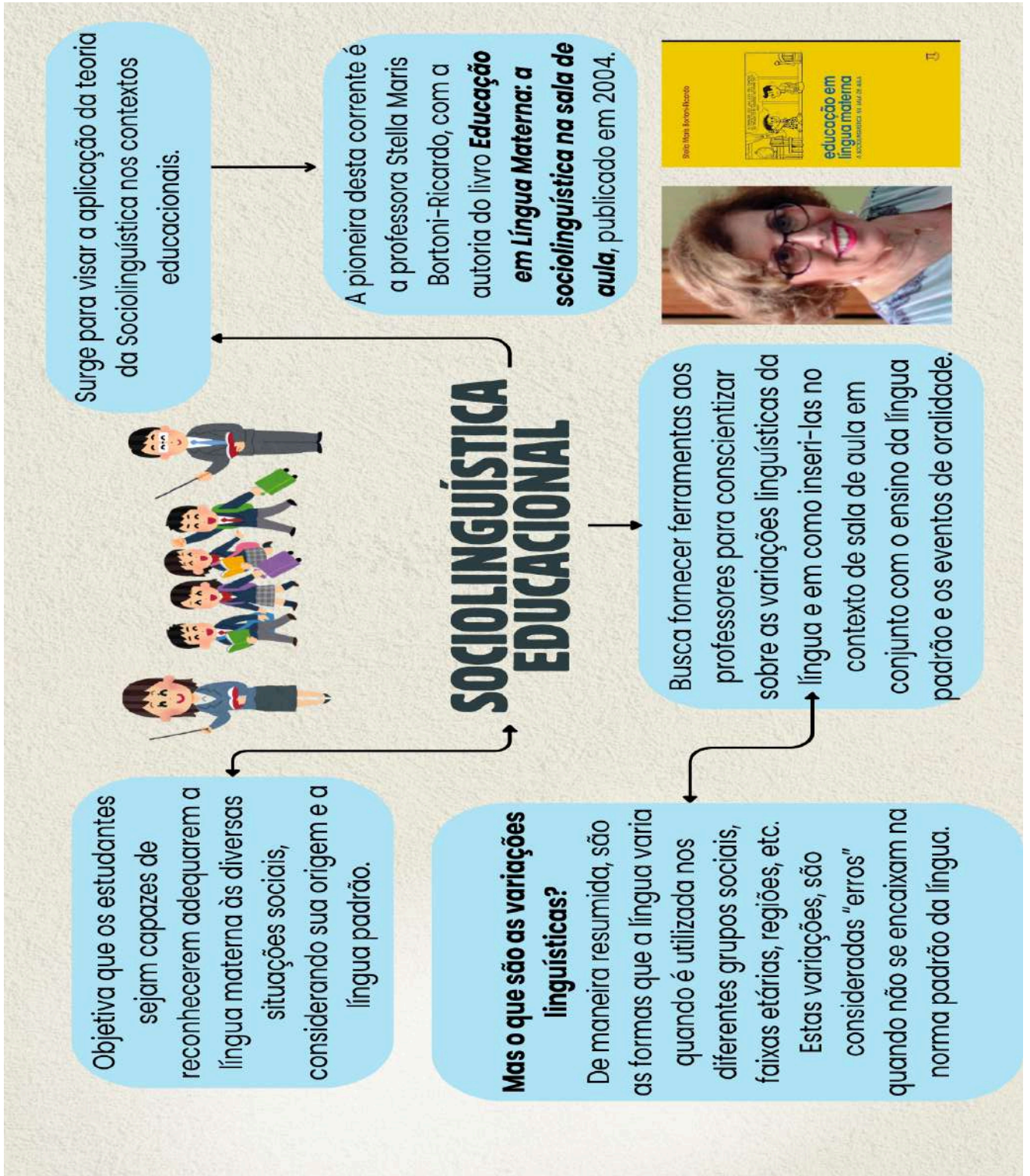
Mapa mental/conceitual 9 - Linguística Cognitiva



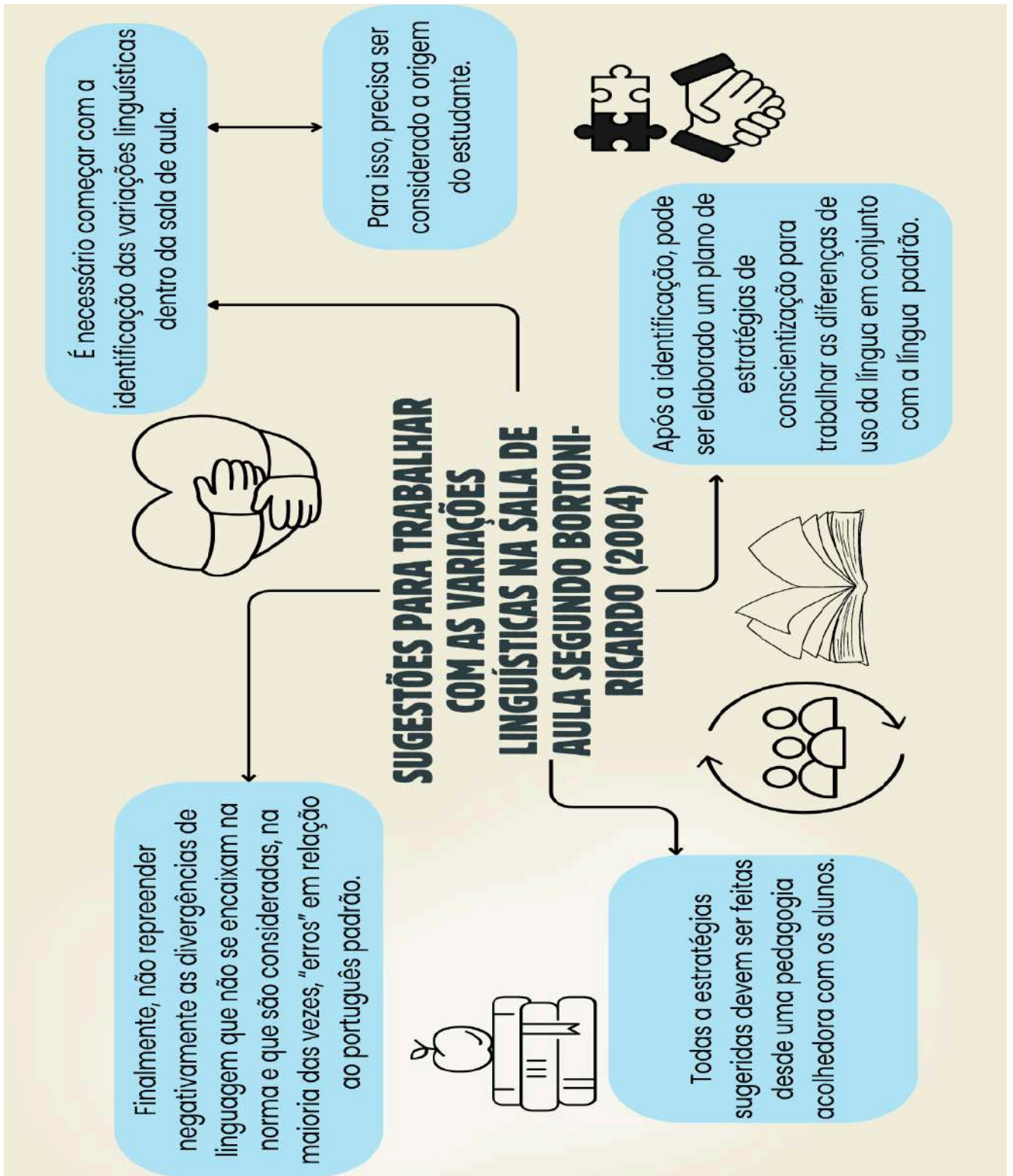
Mapa mental/conceitual 10 - Sociolinguística



Mapa mental/conceitual 11 - Sociolinguística Educacional



Mapa mental/conceitual 12 - Sugestões para trabalhar com as variações linguísticas na sala de aula segundo Bortoni-Ricardo (2004)



ATIVIDADES

MARQUE X NA OPÇÃO CERTA:

- 1) Qual das correntes linguísticas prioriza os padrões formais da criação de sentenças?
 Linguística Gerativa Sociolinguística Linguística Estruturalista
- 2) Quais das correntes linguísticas dividem-se em duas vertentes?
 Linguística Gerativa e Linguística Tradicional Linguística Estruturalista e Linguística Funcionalista
- 3) Qual corrente linguística representa o início da linguística como uma ciência?
 Sociolinguística Linguística Histórico-Comparativa Linguística Tradicional
- 4) O que é a variação linguística?
 As formas que a língua varia no seu uso quando é utilizada nos diferentes grupos sociais, faixas etárias, regiões, etc.
 As variedades e sotaques de uma língua.

Mapa mental/conceitual 14 - Atividades II

ATIVIDADES

DESCREVA A MANEIRA QUE VOCÊ TRABALHARIA COM AS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS DENTRO DA SALA DE AULA, CONSIDERADO AS SUGESTÕES PROPOSTAS PELA PROFESSORA BORTONI-RICARDO

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna é desenvolvido nas instituições de ensino brasileiras a partir da concepção sociointeracionista de linguagem que, comparada às concepções anteriores, enfatiza, principalmente, o enunciado em situações reais. Em acréscimo ao interacionismo sociodiscursivo, alguns temas de natureza social da linguagem começaram a aparecer, mesmo de maneira descontextualizada, em documentos norteadores e normativos da educação brasileira, como a BNCC e os PCN, impulsionando, um, ainda muito tímido e ocasional, trabalho com as variações linguísticas.

A partir do TCC de Nunes (2021), que realizou uma leitura-analítica do currículo do Curso de Pedagogia da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, com vistas a verificar a presença de saberes sociolinguísticos e, conseqüentemente, refletir sobre a relevância dessa área de viés social da linguagem na prática pedagógica do professor alfabetizador, optou-se por observar a PPC do Curso de “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”, do estado do Paraná, com vistas a averiguar em qual medida a sociolinguística e outros saberes linguísticos estavam presentes ou não no rol de disciplinas/conteúdos do Curso e como as teorias linguísticas influenciam na didática e no ensino da Língua Portuguesa pelos professores alfabetizadores. Assim que, ao observar a PPC, constatou-se que há uma carência de saberes linguísticos presentes no Itinerário Formativo e de Formação Geral do Curso, bem como de abordagens que tratam das teorias linguísticas e de suas concepções de gramática, o que comprova a hipótese da escassez de conteúdos relacionados à Linguística e à Sociolinguística, incutindo, inclusive, na maneira em que os docentes agem frente ao uso, à promoção e à valorização das variações linguísticas dos estudantes dentro da sala de aula, reprimindo muitas vezes as diversidades que se encontram nos contextos plurais escolares.

Como destacado no Capítulo 4, no eixo Formativo Geral tem a disciplina de *Língua Portuguesa* (sem especificação de conteúdos a serem abordados/trabalhados) diluída nos três anos do Ensino Médio, e duas disciplinas que compõem o Itinerário Formativo *Metodologia da Língua Portuguesa* que menciona as concepções de linguagem e as tendências pedagógicas. Embora este componente curricular exponha as variações linguísticas, também reforça o domínio da norma culta como transmissora do patrimônio cultural. Já em *Metodologia da Alfabetização e Letramento*, ao tratar das diferentes

formas de linguagem, a ênfase está na leitura e na escrita, cujos alguns conteúdos versam sobre noções de linguística (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, entre outras) e noções de sociolinguística, estas não especificadas. Em ambas as disciplinas, as referências bibliográficas não são suficientes para retratar a sugestão de uma abordagem (socio)linguística de ensino e o viés teórico da Linguística não é explorado de maneira mais ampla e didática, tampouco as suas concepções de gramática.

Sendo assim, tanto disciplina de *Metodologia da Alfabetização e Letramento* que prioriza a leitura, escrita e domínio das normas gramaticais, deixando a sociolinguística sem especificar, bem como a disciplina de *Metodologia da Língua Portuguesa* que enfatiza a compreensão das concepções teórico-metodológicas de linguagem e as suas disposições pedagógicas voltadas ao ensino da língua, mencionam apenas um conteúdo muito breve que abrange a sociolinguística. Dessa forma, não apenas a área da Sociolinguística, mas também a da Linguística como um todo, fica isolada durante a formação de professores deste Curso, resultando em uma formação linguística limitada, ocasionando na falta de estratégias para trabalhar com as variações linguísticas nos contextos educacionais do Ensino Fundamental.

Ao perceber que o aporte sociolinguístico estava presente em alguns momentos, mas de modo desconexo e pouco fundamentado, na tentativa de se alinhar aos currículos norteadores, foi que se propôs a elaboração de um material didático-teórico dirigido aos alunos do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil. Considerando o público alvo, decidiu-se pelo emprego de metodologias ativas que sugerissem a prática e a experimentação, ao passo em que apresentavam de maneira simplificada o conteúdo. Para tanto, foram elaborados 12 mapas mentais/conceituais que resumem de maneira didática os percursos linguísticos e propõem ferramentas para a apropriação e prática da pedagogia de variação linguística.

Finalmente, tanto a revisão bibliográfica como a análise da PPC serviram de base para verificar a escassez dos conteúdos (socio)linguísticos no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, uma vez que este prioriza outras áreas do ensino da língua portuguesa. Essa lacuna na PPC fica exposta na ausência de constructos teóricos e metodológicos da Linguística, como também na falta de instrumentos e de suporte básico e aplicado aos docentes, inculcando na prática de métodos de ensino que não respeitam a diversidade e as variedades linguísticas dos estudantes.

Assim, esta constatação comprova a viabilidade de inserir e de abordar

esses conhecimentos (socio)linguísticos no Itinerário Formativo dos estudantes do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que dá destaque à necessidade de possibilitar o acesso a textos com linguagem simples e acessível, como os de Nunes (2021), Ribeiro e Nunes (2024), e Ribeiro e García Torres (2024). Sob esta perspectiva, com este TCC e com o material didático-teórico tecido, espera-se conscientizar os responsáveis pelo ensino no Ensino Fundamental I, principalmente na área da Sociolinguística Educacional, e alcançar uma educação que seja capaz de acolher as variedades linguísticas e, em contraste, poder ensinar a língua padrão desde o respeito e não a partir da opressão.

Sugere-se a continuidade da temática da pesquisa, com direcionamento na área da Sociolinguística Educacional, com vistas à promoção de uma educação mais inclusiva e linguisticamente diversificada, pois, apesar deste TCC ter abordado de maneira geral esse tópico, há mais questões e hipóteses que podem ser exploradas mais detalhadamente e que podem contribuir para a inserção pedagógica desta vertente na alfabetização. Outrossim, pesquisas futuras colaborariam exponencialmente na visibilidade deste assunto, levando a concretização e solidificação de uma pedagogia da variação linguística baseada no respeito e no acolhimento dos alunos, pois acredita-se que uma pedagogia culturalmente sensível, pautada no respeito e no acolhimento linguístico-cultural, pode vir a contribuir para uma educação mais inclusiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Mariana Martins De et al. **Anais do VIII ENALIC**. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85083>>. Acesso em: 06/08/2024 18:57
- AMENTEÉMARAVILHOSA. **Erving Goffman e a teoria da ação social**. 2017. Disponível em: <<https://amenteemaravilhosa.com.br/erving-goffman-teoria-da-acao-social/>>. Acesso em: 01 out.
- ANTHROSOURCE. **John Joseph Gumperz (1922–2013)**. Disponível em: <<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/aman.12185>>. Acesso em: 01 out.
- BARCELLOS, Eliana C C. **Sociolinguística**. São Paulo: Grupo A, 2016. *E-book*. ISBN 9788569726876. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788569726876/>>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- BIOGRAFIAS Y VIDAS. **Leonard Bloomfield**. Disponível em: <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bloomfield.htm>>. Acesso em: 01 out.
- BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. *E-book*. ISBN 9788572448604. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788572448604/>>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Dannel da S.; SOUSA, Lílian Teixeira de. **Gramática gerativa em perspectiva**. São Paulo: Editora Blucher, 2018. *E-book*. ISBN 9788580393378. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580393378/>>. Acesso em: 06 jun. 2024.
- CEZARIO, Maria Maura et al. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo Toscano.(Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-153.
- COELHO, Izete Lehmkuhl et al. Teoria da variação e mudança linguística. In: COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer a sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 57-97.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; GORSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria N de. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto,

2015. *E-book*. ISBN 9788572448901. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788572448901/>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

COSTA, Marco Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo Toscano.(Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 114-126.

COSTA-HUBES, Terezinha Conceição; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Reflexões sobre o ensino da língua portuguesa: o ensino de língua portuguesa de acordo com a concepção sociointeracionista da linguagem. In: COSTA-HUBES, Terezinha Conceição; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. **Uma proposta para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental**: anos iniciais. 03. ed. Cascavel: ASSOESTE, 2009. cap. 1, p. 11-13.

CUNHA, Angélica Furtado et al. Linguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo Toscano.(Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 16-30.

CUNHA, Angélica Furtado. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo Toscano.(Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 156-176.

DENDASCK, Carla. O que é a análise de conteúdo? – compreendendo o cenário da metodologia científica e as suas possibilidades – como posso fazer uma análise de conteúdo em meu trabalho científico? In **Núcleo do conhecimento**, s.d. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/blog/materiais-academicos/analise-de-conteudo>>. Acesso em: 25 de out. 2023.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 5 out. 2024.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2011. *E-book*. ISBN 9786555412970. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555412970/>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FIORIN, José L. (Org.). **Introdução à linguística**: I Objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GARCÍA TORRES, Andres M; RIBEIRO, Simone B. C. Introdução à Linguística. In RIBEIRO, Simone B. C. (Org.). **Práticas pedagógicas do Português e suas variações linguísticas**: material teórico didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 27-33.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

INTERNACIONAL PROGRESSISTA. **Noam Chomsky: Internacionalismo ou Extinção**. Disponível em: <<https://progressive.international/wire/2020-09-18-noam-chomsky-internationalism-or-extinction/pt-br>>. Acesso em: 01 out.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 127-139.

KRISTEVA, Julia. **El lenguaje, ese desconocido**. 1 ed. Madrid: Editorial Fundamentos, 1988.

LA LIBRERIA DE LA ESTAFETA. **Jacob Grimm**. Disponível em: <<https://www.lalibreriadelaestafeta.com/autores/jacob-grimm/>>. Acesso em: 01 out. 2024.

LESSA, A.; SANTOS, C. O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura. **Scripta**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 59, p. 92-117, 27 jun. 2023.

LINHARES, Allan de Andrade. GRAMÁTICA HISTÓRICO-COMPARATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LÍNGUAS MODERNAS. **VERBUM**, Parnaíba, n. 7, p. 34-46, abril 2015.

LOZADA, Gisele; NUNES, Karina S. **Metodologia científica**. Porto Alegre: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788595029576. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595029576/>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 43-70.

NUNES, Ana Paula S; RIBEIRO, Simone B. C. Percursos em Linguística. In RIBEIRO, Simone B. C. (Org.). **Práticas pedagógicas do Português e suas variações linguísticas**: material teórico didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 35-50.

NUNES, Ana Paula S; RIBEIRO, Simone B. C. Sociolinguística. In RIBEIRO, Simone B. C. (Org.). **Práticas pedagógicas do Português e suas variações linguísticas**: material teórico didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 51-62.

OLIVEIRA, Luís Carlos de; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Soletras**, Rio de Janeiro, ano 2013.2, n. 26, p. 76-90, 12 dez. 2013. DOI <https://doi.org/10.12957/soletras.2013.7392>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7392>>. Acesso em: 25 de out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é lingüística**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PARÁBOLA EDITORIAL. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/82280489/bortoni-ricardo-educacao-em-lingua-mat-er>>. Acesso em: 01 out.

PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular Curso: **Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na Modalidade Normal, em Nível Médio**. Paraná. Secretaria De Estado Da Educação E Do Esporte, 2022.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José L. (Org.). **Introdução à Linguística: I Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-25.

PSICOLOGIA Y MENTE. **Ferdinand de Saussure: biografía de este pionero de la lingüística**. Disponível em: <https://psicologiyamente.com/biografias/ferdinand-de-saussure> . Acesso em: 01 out. 2024.

PSICOLOGIA Y MENTE. **La teoría del lenguaje de Sapir-Whorf**. Disponível em: <https://psicologiyamente.com/inteligencia/teoria-lenguaje-sapir-whorf> . Acesso em: 01 out. 2024.

RIBEIRO, Branca Telles (Ed.). **Sociolinguística interacional**. Edições Loyola, 2002.

RIBEIRO, Simone B. C. **Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná**. 2015. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RIBEIRO, Simone B. C. A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como centralidade na BNCC: entendendo os conceitos para aplicá-los nas aulas de língua portuguesa. In FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula A. (Orgs.). **Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Curricular Comum**. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022.

RIBEIRO, Simone B. C. (Org.). **Práticas pedagógicas do Português e suas variações linguísticas**: material teórico didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

RUMO. **Stella Maris Bortoni-Ricardo**. Disponível em: <https://www.rumo.com.br/lojas/00034487/hm/HTMLAutores/Stella.html> . Acesso em: 01 out.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini et al. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIGNORINI, Inês (org.). Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: MARCUSCHI, Luiz et. al. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 97-134.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos E. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Editora Contexto, 1989. *E-book*. ISBN 9788585134563. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788585134563/> . Acesso em: 10 jun. 2024.

SKOOB. **William Labov**. Disponível em <https://www.skoob.com.br/autor/8037-william-labov> . Acesso em: 01 out.

SOUZA, Aleixo et al. **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS**. Orientador: Telma Nazaré de Sousa Pereira. 2017. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém-Pará, 2017.

SOUZA, Edson Rosa de. **Funcionalismo linguístico**. Vol.1. São Paulo: Editora Contexto, 2012. E-book. ISBN 9788572447355. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788572447355/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ANEXO A - DISCIPLINA: METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

PARTE I



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE - SEED
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
<p>COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer dos fundamentos teórico-metodológicos que permeiam o processo de Alfabetização e Letramento, identificando os processos históricos já vivenciados no campo educacional, as contribuições, avanços e conquistas; - Compreender conceitos fundamentais, identificando os princípios, de modo a mobilizá-los para a organização da prática pedagógica que irá desenvolver; - Vivenciar ativamente as proposições de estudo, constituindo-se enquanto professor alfabetizador e compreendendo-se como o responsável em elaborar procedimentos e intervenções adequadas à transformação e a conquista de um ambiente estimulador de aprendizagens significativas. 	
CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>BLOCO 1 Alfabetização e Letramento</p> <p>1. Linguagem, sociedade e cultura: relações dimensões e perspectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem enquanto função psicológica superior; - Diferentes formas de Linguagem: sensoriais; simbólicas; oralidade e escrita; - Linguagem escrita: Aspectos históricos; Fases da escrita; Sistema de Escrita Alfabética; - Noções de Linguística: fonética/fonologia/morfologia/sintaxe/semântica/noções de Psicolinguística - Noções de Sociolinguística <p>2. Conceitos de Alfabetização e Letramento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceituar: O que é Alfabetização; O que é letramento; Relação entre Alfabetização e Letramento; Analfabetismo funcional - As capacidades necessárias para a Alfabetização: fala; leitura e escrita. - Leitura e escrita como atividades sociais significativas. <p>3. Métodos de Alfabetização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva histórica; - Métodos Sintéticos: Alfabético, Silábico e Fônico - Métodos Analíticos: Palavração, Sentenciação, Global de Contos - Métodos Globais 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar as diferentes formas de Linguagem, bem como sua importância para o processo de aprendizagem da linguagem escrita; ● Elaborar conceito sobre o processo histórico de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita pelo homem; ● Identificar os processos de Alfabetização e Letramento como distintos, mas indissociáveis, cabendo ao professor organizar o ensino por meio de práticas de alfabetização e letramento. ● Compreender o processo histórico de inserção dos Métodos de alfabetização, reconhecendo os diferentes métodos de Alfabetização, suas características e contribuições para a prática do professor alfabetizador.

ANEXO B - DISCIPLINA: METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARTE II



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE - SEED DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

BLOCO 2

4. Abordagens para ensino Alfabetização

- Abordagem Cognitivista da Alfabetização
- Teoria da Psicogênese da Escrita: Fundamentos da Teoria; Níveis de escrita
- Abordagem Histórico-cultural para ensino da Leitura e da Escrita

5. A atuação do professor alfabetizador: planejamento, sistematização e registro da prática

- Possibilidades de intervenção pedagógica em situações de Letramento com crianças da Educação Infantil;
- Possibilidades de intervenção pedagógica em situações de ensino inicial da leitura e escrita no Ensino Fundamental;
- Possibilidades de intervenção do ensino da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos - EJA
- Planejamento e organização das atividades no cotidiano da turma de alfabetização;
- Critérios para seleção, organização e sequenciação dos conteúdos de alfabetização - BNCC
- Materiais, recursos didáticos/midiáticos para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e escrita: organização do trabalho e atividades de alfabetização; possibilidades metodológicas e uso de jogos para o ensino da leitura e escrita; composição de um ambiente alfabetizador

6. Distúrbios de aprendizagem da Leitura e Escrita

- Noções: Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Dislalia, Disortografia.
- Flexibilização curricular inclusiva para organização do processo de alfabetização e letramento: seleção, organização, sequenciação e diferenciação.
- Alfabetização e Letramento: seleção, organização, sequenciação e diferenciação.

- Elaborar conhecimentos e apropriar-se dos fundamentos teórico-metodológicos necessários para a organização de uma prática pedagógica de alfabetização e letramento;
- Identificar as possibilidades teórico-metodológicas para a organização do ensino da alfabetização e letramento, sendo capaz de selecionar, organizar e desenvolver estratégias utilizando-se de diferentes recursos didáticos/midiáticos.
- Reconhecer, selecionar e criar estratégias de intervenção com a Linguagem Escrita, em situações de Letramento com grupos de crianças da Educação Infantil.
- Reconhecer, selecionar e criar estratégias de intervenção e ensino da Leitura e Escrita com crianças do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos.
- Identificar os principais distúrbios de aprendizagem que interferem na aquisição da leitura e escrita, compreendendo como necessária a flexibilização curricular inclusiva;

ANEXO C - DISCIPLINA: METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARTE III



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE - SEED
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

<p>BLOCO 3</p> <p>7. Políticas para Alfabetização e Letramento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas Federais. - Documentos orientadores. - Sistema de acompanhamento e avaliação. <p>8. O uso de mídias tecnológicas no processo de Alfabetização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos midiáticos para alfabetização. - Possibilidades de intervenção pedagógica por meio de recursos midiáticos para o ensino da leitura e escrita. <p>9. Avaliação da aprendizagem da Leitura e da Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A função da avaliação nas práticas de alfabetização. - Possibilidades de acompanhamento e registro do processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar-se dos diferentes recursos midiáticos disponíveis ao planejar a prática pedagógica no processo de alfabetização. ● Analisar as diferentes propostas e políticas para o ensino na leitura e escrita, identificando seus elementos fundantes e ações significativas para a garantia do direito de aprender a ler e escrever. ● Reconhecer a avaliação escolar na alfabetização como condição basilar para que o professor possa planejar e replanejar as ações didático pedagógicas para o sucesso na aprendizagem escolar.
<p>REFERÊNCIAS</p> <p>BASTOS, L. K.; MATTOS, M. A. A de. A produção escrita e a gramática. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.</p> <p>BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. Psicanálise da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.</p> <p>CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1995.</p> <p>CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu. São Paulo, Scipione, 1998.</p> <p>CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, Vozes, 2008.</p> <p>FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez, 1992.</p> <p>FRANCHI, E. P. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.</p> <p>GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.</p> <p>KLEIN, L. R. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 1996.</p> <p>KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1990.</p> <p>KLEIMAN, A. B. et al. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p> <p>KRAMER, S. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.</p> <p>LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo, Editora Ática, 1994.</p> <p>MASSINI, C. G.; CAGLIARI, L. C. Diante das letras: a escrita na alfabetização. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.</p> <p>MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo: Unesp, 1994. MOLLICA, M. C. A influência da fala na alfabetização. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.</p> <p>MORTATTI, M. do R. L. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Editora Unesp: Comped, 2000. OLSON, D. R. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática., 1997.</p> <p>MUKHINA, V. Psicologia da Idade Pré-Escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar.</p> <p>ROJO, R. Alfabetização e letramento. São Paulo: Mercado da Letras, 1998.</p> <p>SOARES, M. B. Linguagem e escola. São Paulo: Ática, 1988. TFOUNI, L. V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes Editores, 1998.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.</p>	

ANEXO D - DISCIPLINA: METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARTE I



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE - SEED
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	
<p>COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as concepções teórico-metodológicas e as tendências pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. - Analisar a produção de material didático para o ensino da Língua Portuguesa, programas e documentos vigentes que orientam o ensino da Língua Portuguesa. - Conhecer as práticas de ensino nos campos de: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. - Reconhecer as diferentes concepções de linguagens e metodologias para o ensino da Língua Portuguesa. - Conhecer a concepção de variação linguística. Gêneros discursivos. Sistema gráfico da Língua Portuguesa. - Reconhecer o discurso como prática social, valorizando a norma culta da língua e suas implicações para transmissão do patrimônio cultural. - Analisar e reconhecer os recursos tecnológicos como ferramenta para o ensino da Língua Portuguesa. 	
CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>BLOCO 1</p> <p>1. Concepções teórico-metodológicas da Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepções teórico-metodológicas e as tendências pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. - Práticas de ensino: oralidade, leitura, escrita, análise linguística e sistematização para uso do código. - As diferentes concepções de linguagem e metodologias para o ensino da Língua Portuguesa. - Programas e documentos vigentes que orientam o ensino da Língua Portuguesa. A construção e constituição do Referencial Curricular do Paraná para o Componente Curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Práticas e Planos de Aulas do componente curricular Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar diferentes concepções teórico-metodológicas no Ensino da Língua Portuguesa ● Refletir sobre as práticas de ensino. ● Conhecer e diferenciar os programas e documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa difundidos no Brasil. ● Analisar o Referencial Curricular do Paraná no Componente Curricular Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ● Observar e planejar práticas e planos de aula de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
<p>BLOCO 2</p> <p>2. Discurso como prática social</p> <ul style="list-style-type: none"> - A linguagem em uso: Variação linguística. O texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico). - A língua como patrimônio cultural. - A Norma culta, escrita convencional e as variedades linguísticas - Tipos e gêneros textuais - Sistema gráfico da Língua Portuguesa. - Análise de material didático para o ensino da Língua Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Refletir sobre a linguagem em uso na variação linguística e no texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico). ● Distinguir a língua como um patrimônio cultural, reconhecendo a norma culta e as variedades linguísticas. ● Reconhecer os diferentes tipos e gêneros textuais. ● Relacionar as características do sistema gráfico da Língua Portuguesa ● Analisar criticamente os diferentes materiais didáticos disponíveis para o ensino da Língua

ANEXO E - DISCIPLINA: METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARTE II



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE - SEED
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

<ul style="list-style-type: none"> - Produção de material didático para o ensino da Língua Portuguesa. - Metodologias diversificadas para o trabalho com os Eixos da Língua Portuguesa 	<p>Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Produzir materiais pedagógicos e atividades de acordo com os pressupostos estudados. ● Utilizar diferentes encaminhamentos metodológicos na elaboração de planos de aula para o trabalho com os eixos da Língua Portuguesa.
<p>BLOCO 3</p> <p>3. Eixos do componente Língua Portuguesa: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de gêneros textuais digitais. - Recursos tecnológicos como ferramenta para o ensino da Língua Portuguesa. - Comunicação e expressão com as metodologias ativas no ensino híbrido. - Análise e estudo de textos da cultura digital (e-mail, mensagens instantâneas, redes sociais) seus usos e contextos. - Compreensão de textos para além do registro escrito/impresso, enquanto movimento, som, imagem e escrita. - A complexidade do uso da linguagem e dos gêneros textuais dentre os campos de atuação destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são: da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar as metodologias ativas como estratégia de inovação para aulas numa perspectiva da cultura digital. ● Desenvolver a autonomia e a criatividade como formas de comunicação e expressão na cultura digital. ● Dominar recursos tecnológicos para produção de aulas dinâmicas utilizando as tecnologias digitais de informação. ● Refletir de forma ética, crítica e responsável sobre a utilização das tecnologias digitais. ● Refletir sobre os diferentes textos para a construção da prática pedagógica em língua portuguesa. ● Desenvolver práticas metodológicas a partir de diferentes gêneros textuais considerando da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública.
<p>REFERÊNCIAS</p> <p>ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.</p> <p>BACICH, Lillian. e MORAN. Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.</p> <p>BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.</p> <p>BASTOS, L. K.; MATTOS, M. A. A de. A produção escrita e a gramática. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.</p> <p>COCH, I. P. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>FARACO, C. A. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.</p> <p>FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.</p> <p>GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.</p> <p>KAUFMAN, A. M.; RODRIGUES, M. H. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A M de M. O interacionismo sócio discursivo. São Paulo: Mercado de letras, 2002.</p> <p>MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.</p> <p>MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2007. POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.</p> <p>MEURER, José Luis; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). Gêneros Textuais e práticas discursivas. São Paulo: Edusc. 2002.</p> <p>PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.</p> <p>PILATI, Eloisa. Linguística, gramática e aprendizagem ativa. Rio de Janeiro: Pontes Editores, 2017.</p> <p>ROBERT, S. Bakhtin da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.</p> <p>SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo. Contexto. 2018.</p> <p>SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.</p> <p>VICKERY, Anitra. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.</p>	