



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**A CONLANG COMO MÉTODO DE ENSINO DE CONCEITOS LINGUÍSTICOS:
PROBLEMÁTICA E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS**

SÃO CARLOS
2025



JANE EDER GIRARDI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A CONLANG COMO MÉTODO DE ENSINO DE CONCEITOS LINGUÍSTICOS:
PROBLEMÁTICA E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

Jane Eder Girardi

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde

São Carlos
2025



Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jane Eder Girardi, realizada em 27/02/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde (UFSCar)

Prof. Dr. Sandra Quarezemin (UFSC)

Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto (UNICAMP)

Prof. Dr. Márcio Martins Leitão (UFPB)

Prof. Dr. Renato Miguel Basso (UFSCar)

Dedicatória

Ao meu marido, Paulo, por todo amor, paciência, carinho e por sempre estar ao meu lado nos momentos que mais preciso.

Aos meus pais, Sergio e Izabel, por todo amor, incentivo e por sempre estarem ao meu lado em todas as etapas e desafios da minha vida.

Aos meus irmãos, Karina e Samuel, por todo amor e por sempre me apoiarem em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para superar todas as dificuldades e conseguir alcançar meu objetivo.

Agradeço, em especial, ao Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde por ter acreditado em mim como pesquisadora, e pela longa caminhada que traçamos juntos, que se iniciou no mestrado. Agradeço, de coração, por ter abraçado a pesquisa e contribuído para a coleta de dados quando fiquei impossibilitada, sem sua ajuda a pesquisa não teria sido possível. Agradeço por ter me dado oportunidade de seguir esse caminho fascinante da pesquisa e das línguas inventadas e por toda parceria e colaboração, tudo isso contribuiu para eu ser a pesquisadora que sou hoje. Agradeço pela amizade, carinho e pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis (e não foram poucos) e por continuar confiando em mim. Agradeço pelas discussões e orientações que contribuíram para meu desenvolvimento e crescimento, e ainda, fizeram parte para transformar este trabalho no que é hoje.

Agradeço aos professores titulares Prof. Dr. Renato Basso (UFSCar), Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto (UNICAMP), Profa Dra. Sandra Quarezemin (UFSC) e Pr. Dr. Marcio Martins Leitão (UFPB) por dedicarem seu tempo à leitura desta tese e por contribuir com minha formação como linguista. Aos professores suplentes Profa. Dra. Elaine Grolla (USP) e Prof. Dr. Pablo Arantes (UFSCar), por terem aceitado o convite para comporem a banca e por dedicarem seu tempo à leitura do meu trabalho. Agradeço a todos por embarcarem conosco no mundo das línguas inventadas.

Agradeço ao meu marido, Paulo, por todo amor, carinho e apoio incondicional neste momento tão importante da minha vida. Agradeço por fazer o possível para que eu completasse esta jornada, por estar sempre ao meu lado me incentivando nos momentos difíceis e por me fazer uma pessoa melhor a cada dia.

Agradeço aos meus pais, Izabel e Sergio, por sempre estarem ao meu lado, por serem um exemplo de garra e força e por não me deixarem desistir dos meus sonhos. Sem eles eu não seria a pessoa que sou hoje. Agradeço por todo carinho, amor, apoio e pelas palavras de conforto durante toda a minha vida.

Agradeço aos meus irmãos, Karina e Samuel, por sempre estarem presentes na minha vida. Agradeço por sempre me apoiarem, ouvirem e por me incentivarem quando mais preciso.

Agradeço ao meu afilhado Raul por sempre me alegrar com seu sorriso que derrete meu coração.

Agradeço às minhas filhas de coração, Julia e Fernanda, por todas as conversas e risadas.

Agradeço a todos os meus familiares que torceram por mim e me apoiaram nesta jornada.

Agradeço às alunas de graduação da UFSCar – Beatriz, Letícia e Stefanie por contribuírem na coleta de dados e tornar esta pesquisa possível. Agradeço, principalmente, à Stefanie e à Beatriz pelas conversas, trocas de dados e por todo auxílio que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos integrantes do grupo GeSER que contribuíram na organização dos dados e atividades, tornando tudo muito mais fácil.

Agradeço à parceria da Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, pois sem ela a pesquisa não teria acontecido. Agradeço, em especial, à diretora da escola, à coordenadora Mariana e à professora Vanessa, por receberem o projeto de braços abertos e por todo apoio para que ele se concretizasse.

Agradeço, em especial, a todos os alunos participantes, por toda a receptividade durante a pesquisa e por contribuírem na elaboração dos dados que compõem este trabalho.

RESUMO

O uso da constructed language (conlang) como meio de ensino e aprendizagem de conhecimentos e habilidades relativas à compreensão e descrição de línguas naturais têm ocupado espaço nas aulas de graduação de algumas universidades estrangeiras como forma de os estudantes perceberem fenômenos acerca da língua. Nesta tese buscamos demonstrar que por meio do estímulo da criação de uma língua fictícia é possível que estudantes do ensino fundamental consigam iniciar a compreensão de conceitos sobre o funcionamento das línguas naturais, especialmente a materna. Um experimento anterior já havia sido aplicado (Girardi, 2020) e nesta tese, passa a ser aprofundado com a aplicação para estudantes de uma escola estadual da cidade de São Carlos. Fundamentamos nossa hipótese no ensino de forma mediada e direcionada (Feuerstein, Feuerstein e Falik, 2014), que possibilita ao estudante o pensar cientificamente, o refletir sobre o objeto de estudo. Também associamos a essa ideia, o princípio de que todo falante possui algum tipo de intuição (Chomsky, 2006) acerca da língua, sendo capaz de discernir o que funciona ou não na sua língua materna. Partindo dessa premissa, nossa hipótese é que os estudantes consigam elaborar padrões para representar determinados fenômenos da língua materna, como por exemplo, marcação de plural, atribuição de gênero e marcação de tempo verbal, possíveis expressões de sua intuição. Nesta tese, também apresentamos uma análise morfossintática das línguas inventadas, demonstrando os conceitos acerca da língua apreendidos pelos estudantes. O objetivo da pesquisa é demonstrar que, por meio da atividade lúdica, os estudantes podem se sentir instigados a observar a língua de maneira científica. Contudo, vale ressaltar que há diversos desafios no desenvolvimento do método e por isso pretendemos também apresentar as possíveis soluções.

Palavras-chave: Língua inventada. Ensino de conceitos linguísticos. Conlang. Metodologias ativas. Método indutivo. Engenharia reversa.

ABSTRACT

The use of constructed language (conlang) as a means of teaching and learning knowledge and skills related to the understanding and description of natural languages has been gaining traction in undergraduate courses at some foreign universities, enabling students to perceive linguistic phenomena. In this thesis, we aim to demonstrate that by stimulating the creation of a fictional language, elementary school students can begin to understand concepts about the functioning of natural languages, especially their native language. A previous experiment had already been conducted (Girardi, 2020), and in this thesis, it is further explored through its application to students at a public school in the city of São Carlos. Our hypothesis is based on mediated and directed teaching (Feuerstein, 2014), which allows students to think scientifically and reflect on the object of study. We also associate this idea with the principle that every speaker possesses some type of intuition (Chomsky, 2006) about language, being able to discern what works or does not work in their native language. Based on this premise, our hypothesis is that students can create patterns to represent certain phenomena of their native language, such as plural marking, gender assignment, and tense marking, as possible expressions of their intuition. In this thesis, we also present a morphosyntactic analysis of the invented languages, demonstrating the linguistic concepts learned by the students. The goal of the research is to show that through playful activity, students can be encouraged to observe language scientifically. However, it is worth noting that there are several challenges in developing the method, and we therefore intend to present possible solutions as well.

Keywords: Invented language. Teaching linguistic concepts. Conlang. Active methodologies. Inductive method. Reverse engineering.

Lista de figuras

Figura 1: Ciclo da mediação: Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 84).....	31
Figura 2: Esquema adaptado (Tripp, 2005).....	50
Figura 3: Língua Ahri 1ª fase.....	564
Figura 4: Escrita espelhada – grupo ‘Linguagens do SOR’.....	57
Figura 5: Parte 1 da HQ – Contextualização da história, lista de <i>Swadesh</i> e dicionário ...	633
Figura 6: Continuação HQ e lista de <i>Seadesh</i> para verificar padrões	64
Figura 7: Continuação HQ e lista de sentenças e dicionário	65
Figura 8: Continuação HQ e lista de sentenças	66
Figura 9: Última parte da HQ e tradução de um texto para a LInv.....	67
Figura 10: Parte 6 das atividades – Decodificar mensagem – Desarmar a bomba.....	69
Figura 11: Atividade para criar termos – grupos distintos.....	760
Figura 12: Língua Ahri 1ª fase.....	767
Figura 13: Símbolos Equipe Estrela	8177
Figura 14: HQ e lista de <i>Swadesh</i>	82
Figura 15: Lista de <i>Swadesh</i> (Girardi, 2020)	106
Figura 16: Lista de Sentenças (Girardi, 2020)	107

Lista de quadros

Quadro 1: Sistema criptográfico: grupo “Exploradores do espaço”	56
Quadro 2: Escrita monossilábica dos grafemas	57
Quadro 3: Atividades aplicadas.....	60
Quadro 4: Atribuição de gênero	79
Quadro 5: Marcação de plural.....	80
Quadro 6: Marcação de tempo verbal.....	80
Quadro 7: Quadro comparativo de atividades da OLIs.....	104
Quadro 8: Quadro comparativo de padrões morfossintáticos das LInvs	108
Quadro 9: Marcação de tempo verbal – mesmo verbo	114
Quadro 10: Marcação de um mesmo tempo verbal – diferentes verbos.....	114

LISTA DE ABREVIações E NOTações

LP	Língua portuguesa
L2	Segunda língua
LInvs	Línguas inventadas
OLI	Oficina de língua inventada
GE	Grupo de experimento
GC	Grupo de controle
EAM	Experiência de aprendizagem mediada

Sumário

Lista de figuras	3
Lista de quadros	4
LISTA DE ABREVIACÕES E NOTACÕES	5
Sumário	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: LÍNGUA INVENTADA E APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS	22
1.1. Introdução.....	22
1.2. A língua inventada.....	23
1.3. A língua inventada no ensino de língua portuguesa e o papel do professor/mediador	29
1.4. A intuição linguística na criação de uma língua.....	35
1.5. Síntese do capítulo	40
CAPÍTULO 2: AS OFICINAS DE LÍNGUA INVENTADA (OLI) - METODOLOGIA APLICADA E FUNCIONAMENTO	42
2.1. Introdução.....	42
2.2. Funcionamento das oficinas e seleção dos participantes.....	43
2.3. Métodos e desenho da pesquisa.....	47
2.4. Descrição das atividades aplicadas.....	51
2.5. Os percalços encontrados pelo caminho	71
2.6. Síntese do capítulo	72
CAPÍTULO 3. AS LÍNGUAS INVENTADAS	74
3.1. Introdução.....	74
3.2. As primeiras Llnvs - breves exemplos.....	75
3.3. As línguas inventadas do experimento atual.....	80
.....	81
3.3.1.1. <i>Marcação de tempo verbal</i>	82
3.4. Fonética das Llnvs	96
3.5. Sintaxe das Llnvs	97
3.6. Síntese do capítulo	99
CAPÍTULO 4: COMPARAÇÃO DAS ATIVIDADES APLICADAS NAS OFICINAS DE LÍNGUA INVENTADA	100
4.1. Introdução.....	100
4.2. As atividades.....	101
4.3. Por que não trabalhar com dados linguísticos?.....	107

4.4. Síntese do capítulo	108
CAPÍTULO 5: ENCAMINHAMENTOS	109
5.1. Introdução	109
5.2. Como o professor pode implementar as atividades propostas nesta pesquisa em sua sala de aula?	109
5.3. Síntese do capítulo	113
CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
Apêndice A - Termo de consentimento	121
Apêndice B - TALE	123
Anexo I - Modelos das atividades	124

INTRODUÇÃO

Há, pelo senso comum, uma associação entre aprendizagem da gramática de uma língua e aprendizagem das regras da gramática normativa. Quando um falante pensa em aprender uma língua surge, quase sempre, a ideia de aprender a gramática dessa língua, isto é, aprender as regras da gramática padrão, visto que o termo ‘gramática’, quando se refere à gramática normativa, está diretamente conectado às regras da língua (Ilari e Possenti, 1985). Essa concepção parte do pressuposto de que é preciso saber a gramática para saber ler e escrever bem; contudo, essa é uma visão utilitarista (Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016, p.32) acerca da aprendizagem da língua, que tem como foco o ensino da escrita.

Entretanto, saber as regras gramaticais da norma padrão não garante ao falante a competência de ler e escrever bem na língua, visto que, é possível observarmos essa “defasagem” quando nos deparamos com avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que avalia o desempenho do estudante no final da escolaridade básica, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e avalia a alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, o *Programme for International Student Assessment* (PISA)¹, que é uma avaliação que compara o desempenho de estudantes (na faixa etária de 15 anos) de mais de 80 países, tendo como objetivo avaliar as competências e conhecimentos em ciências, matemática e leitura.

Tomemos como exemplo os resultados do PISA 2022² para demonstrarmos o fraco desempenho na aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP) e matemática; nessa avaliação, o Brasil ocupou as posições 52° e 65° em leitura e matemática, respectivamente, conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses resultados,

¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA

² O PISA de 2022 visava a literacia matemática, que é a capacidade de raciocinar, formular e aplicar a matemática para resolver problemas do mundo real.

conforme aponta o pesquisador Naercio Menezes Filho (2019)³, do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) e da USP, argumentam que há vários fatores que impossibilitam um bom desempenho do estudante como: I) incompreensão do conteúdo; II) falta de motivação; III) falta de habilidade para realizar a prova.

Ademais, a pandemia também foi outro agravante no processo de aprendizagem; nesse período as escolas ficaram fechadas e os estudantes precisaram se adaptar a uma nova forma de participar das aulas. No entanto, diversos motivos⁴, possivelmente, atrapalharam o desempenho dos estudantes em aprender e adquirir conhecimento; a falta de acesso a recursos tecnológicos causou evasão escolar e, com isso, muitos alunos não conseguiram participar das aulas, impactando no desenvolvimento do estudante de modo negativo. Assim, a Pandemia teve grande influência nas atividades escolares nos anos de 2020 e 2021 (Brasil, 2021). Diante desse cenário, é necessário, então, reinventar as aulas de língua portuguesa, aplicando atividades diferenciadas que instiguem os estudantes e promovam o pensamento, a reflexão e os questionamentos acerca da língua.

Muitos falantes/estudantes ainda têm como foco o ato de apenas memorizar as regras da gramática padrão para realizar uma prova ou atividade⁵, no entanto, estudar as regras gramaticais não contribui para desenvolver as habilidades de leitura, escrita e fala de acordo com as normas da gramática padrão (Perini, 2016). Para haver um interesse do estudante com relação a compreender e aprender uma língua uma boa estratégia é o uso de uma atividade lúdica e desafiadora, que faça o aluno pensar de modo científico acerca de seu objeto de estudo.

Sendo assim, esta pesquisa baseia-se na hipótese de que por meio do estímulo de elaborar uma língua fictícia, utilizando para isso atividades direcionadas, tendo o professor como mediador, os estudantes se sintam instigados a analisar a língua como objeto científico, e ao usarem sua

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/04/motivos-para-o-brasil-mal-no-pisa-vao-alem-da-falta-de-conhecimento-sobre-as-disciplinas-dizpesquisador.ghtml>

⁴Motivos como: estar em casa com toda a família e não ter um lugar isolado onde poderia assistir a aula com tranquilidade; acesso a televisão e outros distratores durante as aulas etc.

⁵Um exemplo é a observação de Feynman (apud Basso e Pires de Oliveira, 2012) que notou em uma de suas visitas ao Brasil, que mesmo estudantes avançados física teórica, se preocupavam mais com suas avaliações do que lidar com os complexos problemas que o Cosmos apresenta.

criatividade na elaboração das línguas, bem como sua intuição linguística, consigam compreender os fenômenos⁶ nas línguas naturais, principalmente na língua materna.

Antes de iniciarmos efetivamente o texto da tese, é importante mencionarmos que este trabalho é um aprofundamento de um experimento⁷ anterior (Girardi, 2020) e, por isso, no decorrer do texto serão expostos diversos exemplos coletados na pesquisa anterior como forma de contextualizar o objeto de pesquisa desta tese. Também salientamos que por se tratar de um experimento contando com a presença de seres humanos, tivemos autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da UFSCar⁸. Ressaltamos ainda que, no que diz respeito a esta pesquisa, não encontramos outros trabalhos no Brasil que, em algum momento no ensino de línguas ou de conceitos linguísticos para estudantes do ensino fundamental e médio, implementaram alguma atividade lúdica de criação de uma língua, além da oficina de língua inventada, realizada em 2018 (Girardi, 2020) e em 2022, sendo esta última a que compõem os dados da atual pesquisa. Contudo, foram encontradas pesquisas que relatam experiências no exterior⁹ com estudantes do ensino fundamental, médio e superior.

Convém, primeiramente, mencionarmos brevemente alguns detalhes das duas primeiras oficinas (fases 1 e 2) aplicadas por Girardi (2020), visto que, há algumas diferenças entre os trabalhos (cf. capítulo 2). Na Oficina de Língua Inventada (doravante, OLI¹⁰): 1, tivemos um total de 50 participantes, que foram divididos em grupos (7 e 8 estudantes) e não receberam nenhum tipo de direcionamento. Já na OLI 2, 39 estudantes participaram da oficina, sendo divididos em 10 grupos com no máximo 4 estudantes em cada um. Em ambas as fases aludidas, as oficinas foram aplicadas em uma disciplina eletiva

⁶Quando dissermos 'fenômenos' estamos nos referindo a padrões morfossintáticos (marcação de tempo verbal, atribuição de gênero, marcação de plural etc).

⁷ Ressaltamos que o termo "experimento" utilizado neste trabalho não se refere a um experimento nos moldes da psicolinguística, mas sim a uma proposta que se aproxima de pesquisa-ação, especialmente no que tange à coleta e análise de dados.

⁸ Aprovado pelo comitê de ética - CAAE: 44250021.8.0000.5504

⁹Para um histórico abrangente, confira os trabalhos de Honda e O'Neil (2011). Anderson et al. (2020), Berry (2020), Peterson (2020) entre outros.

¹⁰Existe uma metodologia desenvolvida (Girardi,2020), de cunho inédito, que tem como objetivo promover o pensamento científico e a reflexão acerca da língua, percebendo que a língua possui uma sistematicidade. Integrantes do grupo GeSER têm desenvolvido pesquisas com base nos dados coletados em Girardi (2020).

e, por isso, os estudantes foram inscritos de acordo com o seu Projeto de Vida (PV).

No que diz respeito a pesquisa apresentada neste trabalho, ela foi aplicada a estudantes do 6º ano do ensino fundamental I da escola estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, situada na de São Carlos - SP. A escolha desse público alvo se deu devido a apresentarem certo conhecimento acerca da língua, no entanto, estudantes das séries finais do ensino fundamental não apresentam um conhecimento linguístico¹¹ acerca das regras gramaticais da LP, contudo, a atividade de língua inventada surge com o objetivo de propiciar ao estudante uma reflexão sobre a língua e como ela funciona.

A OLI 3 foi aplicada no segundo semestre de 2022 e sua aplicação foi dividida em dois grupos distintos: Grupo de Experimento (GE), que continha 26 estudantes e Grupo de Controle (GC), com 27 participantes; a diferença entre um grupo e outro é que no GE os estudantes receberam mais insumos para elaborar a língua (capítulo 2). Ressaltamos que ambos os grupos de estudantes pertenciam à mesma unidade escolar e que na OLI 3, diferentemente das anteriores, os estudantes elaboraram as línguas individualmente. As atividades aplicadas foram direcionadas e mediadas pelos pesquisadores e estagiárias e elas visavam verificar os padrões elaborados pelos estudantes para as suas línguas inventadas (doravante LInvs).

Para que consigamos compreender melhor nosso objeto de estudo no, discorreremos, no capítulo 1, sobre o conceito de língua inventada, apresentando seu uso de forma pedagógica, como uma maneira de aprimorar o conhecimento de estudantes em diversos níveis, argumentando que com atividades direcionadas e estímulos desafiadores os estudantes podem chegar às respostas - acerca do funcionamento de determinadas regras da própria língua materna, como por exemplo, o uso da preposição no trecho “pão com manteiga” (cf. exemplo (3) disposto na seção 1.2.) - por eles mesmos. Será abordado ainda os diversos contextos em que a língua inventada está inserida e como ela é utilizada nos dias atuais.

¹¹Quando mencionarmos ‘conhecimento linguístico’ estamos falando do conhecimento metalinguístico; espera-se que esse conhecimento seja atingido por meio das atividades de língua inventada, que tem como foco promover a reflexão sobre a língua.

No segundo capítulo, apresentaremos a metodologia aplicada para realizarmos a pesquisa e ainda o funcionamento da OLI. Discutiremos sobre a importância da mediação do professor (Feuerstein, Feuerstein e Falik, 2014), além dos conceitos de engenharia reversa, proposta *maker* (colocar a mão na massa) e pesquisa-ação. Como forma de contextualizar o leitor, demonstraremos brevemente como as oficinas anteriores funcionaram, trazendo apontamentos quanto à escolha da escola, número de participantes, entre outros detalhes que consideramos relevantes. Apresentaremos, ainda, como forma de demonstrar as modificações realizadas, as atividades aplicadas nas oficinas anteriores e as utilizadas nesta pesquisa.

No capítulo 3, apresentaremos a análise das LInvs nas primeiras e segundas fases da pesquisa anterior, bem como, das línguas criadas pelos participantes do experimento atual (objeto de pesquisa desta tese). Apresentaremos as similaridades encontradas nas LInvs e as diferenças entre as línguas dos participantes dos grupos – grupo de experimento e grupo controle.

Como forma de verificarmos o que foi mais eficaz para a aprendizagem e compreensão dos estudantes, no capítulo 4, apresentaremos um comparativo das atividades aplicadas, demonstrando que o papel de mediação do professor, bem como as atividades direcionadas, são de suma importância para a compreensão dos estudantes acerca de seu objeto de estudo - a língua.

No capítulo 5, discorreremos sobre encaminhamentos sobre aplicações futuras que poderão contribuir para a aprendizagem dos estudantes e também direcionar professores.

Por fim, no capítulo 6, apresentaremos nossas conclusões acerca deste trabalho, discorrendo sobre as atividades aplicadas e os dados coletados, e como este estudo e aplicação da OLI pode contribuir para promover uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos, percebendo as regularidades existentes e compreendendo seu funcionamento.

CAPÍTULO 1: LÍNGUA INVENTADA E APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS

1.1. Introdução

“Conlang” (constructed language - língua construída) é um termo utilizado para se referir à construção de uma língua, isto é, não se trata de uma língua natural nos termos de que estamos acostumados a lidar. As línguas inventadas têm ganhado espaço nos últimos anos, isso porque, muitos indivíduos aderiram a ideia de construir/inventar uma língua, seja como forma de estabelecer um novo meio de comunicação entre uma comunidade ou para expressar algo artisticamente (FaqaAbdulla, 2024, p.1).

Ao criar uma língua, o estudante pode utilizar seu conhecimento intuitivo acerca das línguas naturais, tendo *insights* de como funciona a sua língua materna e podendo então criar suposições testáveis a partir dessas intuições. Como forma de verificar essas intuições, desenvolvemos a oficina de língua inventada (OLI) como uma atividade experimental, na qual, foram coletados dados acerca das línguas inventadas (doravante LInvs) pelos estudantes, para estabelecer uma discussão sobre métodos de ensino de conceitos linguísticos. Convém explicitar que não há intenção de elaborar um método¹² ou atividade que substitua a aula de língua portuguesa, mas sim, propor atividades complementares que possam servir à curiosidade, criatividade e aprendizagem do pensamento científico sobre as línguas naturais. Neste capítulo

¹² É importante mencionar que neste trabalho não será elaborado um método, mas sim apresentar atividades que foram aplicadas nas oficinas, comparando-as e descrevendo quais foram mais efetivas para que no futuro um método possa ser elaborado. Convém explicitar ainda que o método será um instrumento que servirá de auxílio aos professores e que apresentará modelos de atividades e exemplos que poderão ajudar os docentes durante suas práticas pedagógicas. Ressaltamos, ainda, que essa ferramenta não substituirá os livros didáticos de LP, mas sim, servirá como apoio durante as aulas, no sentido de propor atividades complementares que poderão contribuir no ensino de LP, promovendo a reflexão, o pensamento científico, a criatividade etc. Esse material poderá ser utilizado nas aulas ou em oficinas ofertadas no contraturno, de acordo com a disponibilidade da escola.

discutiremos também sobre o ensino com uso de atividades direcionadas e a mediação do professor na aprendizagem do estudante.

1.2. A língua inventada

Embora a invenção de uma língua não seja algo recente, já que o Esperanto foi criado em 1887¹³, as *conlangs* têm ganhado atenção significativa nos últimos anos. De acordo com a *Language Creation Society* (LCS)¹⁴, o termo *conlanging* diz respeito “a criação de línguas construídas ou *conlangs*, como Esperanto, Dothraki, Lojban ou Klingon. Um *conlanger* é alguém que cria ou constrói línguas ou *conlangs*.”¹⁵

Essas línguas - criadas por indivíduos ou comunidades - servem como um meio de comunicação, uma expressão artística, para promover a ciência da criação de uma língua, como propõe a LCS, ou até mesmo como uma ferramenta para preservação cultural. A criação de uma língua tem diversas justificativas (Okrent, 2009), desde a criação de uma língua que substituirá as línguas naturais, como foi a ideia de Zamenhof, criador da língua Esperanto, ou para verificar padrões semânticos, morfossintáticos e fonológicos, ou ainda, o uso no entretenimento, como acontece com as línguas Klingon, Na'vi, Dothrakique foram criadas com o intuito de serem utilizadas em séries e filmes, como Star Trek, Avatar e Game of Thrones. Independentemente do uso, as línguas inventadas ganharam destaque e adeptos nos últimos anos.

Para este trabalho, no entanto, a escolha pela criação de uma língua se deu devido ao fato de elaborar uma atividade que fascinasse os estudantes ao mesmo tempo que despertasse sua curiosidade e intuição linguística. Assim,

¹³ O Esperanto foi criado pelo polonês Lejzar Ludwik Zamenhof com a intenção de elaborar uma língua universal para facilitar a comunicação entre os povos.

¹⁴ Sociedade de criação de línguas.

¹⁵ Para maiores detalhes acerca da sociedade confira <https://conlang.org/>. A proposta da sociedade é “a promoção e o avanço da arte, do ofício e da ciência da criação de línguas (conlanging) através de conferências, livros, revistas, atividades de divulgação ou outros meios.”

a criação de uma LInv é utilizada como forma de captarmos as intuições linguísticas que os falantes (estudantes de 6º ano do ensino fundamental) possam apresentar ao se depararem com uma atividade lúdica para criar a gramática de uma língua. Por meio da análise das línguas inventadas (LInvs), é possível verificarmos como os estudantes elaboraram suas gramáticas, utilizando padrões para indicar a morfossintaxe. A atividade de elaborar uma língua ainda promove o pensamento, questionamentos, levantamento de hipóteses e reflexões acerca da língua. Ressaltamos que os estudantes que forneceram os dados são alunos do ensino fundamental (6º ano), e não possuem alguns conhecimentos metalinguísticos – quanto às regras gramaticais da norma padrão - por isso, é interessante observarmos a elaboração dos padrões (marcação de tempo verbal, atribuição de gênero etc.) que surgiram em suas LInvs (cf. capítulos 3 e 4).

Muitos trabalhos sobre *conlangs* têm sido desenvolvidos em universidades, em cursos de linguística ou cursos sobre línguas¹⁶, porém os estudantes possuem conhecimentos sobre linguística. Essas atividades de criação de uma língua tem o intuito de contribuir na criatividade, na análise e discussões sobre as características gramaticais das línguas. Nesse caso, estudantes universitários com conhecimentos linguísticos criam LInvs elaboradas, com um sistema morfológico, fonético e sintático rico em detalhes.

Como exemplo disso, temos o curso de construção de línguas, proposto por Gillon em 2016, na Universidade do Arizona. O curso visava oferecer aos estudantes a oportunidade de compreender melhor características linguísticas, visto que, deveriam trabalhar com elas na elaboração das línguas fictícias. Outro ponto a favor da oferta da disciplina foi o caso de ser sobre a criação de uma língua, algo famoso e instigante para muitos estudantes/ falantes e curiosos em aprender uma língua fictícia, como por exemplo, Klingon, Na'vi etc. Ainda, o curso tinha a intenção de promover a linguística para os estudantes.

Gillon (2020, p.139), em seu curso, também discutiu com os participantes sobre tipologia da língua natural e sobre algumas línguas

¹⁶ Para aprofundamento do assunto confira o livro de Punske et al. (2020), "Language Invention in Linguistics Pedagogy".

inventadas, como o Klingon, incentivando os estudantes a criarem uma língua que fizesse sentido para eles. As aulas foram divididas em áreas: I) fonológica; II) sintática e III) morfológica. Os estudantes, primeiramente, criaram uma história para sua língua antes de começar a criá-la.

Neste projeto atual, os estudantes receberam uma história em quadrinhos, onde deveriam completar as falas, utilizando tanto a língua materna (LM) quanto a língua inventada (LInv); diferentemente, do que ocorreu nas oficinas anteriores, em que os estudantes tiveram que criar uma história antes de criar uma língua.

Contudo, em todas as OLI os estudantes criaram as línguas com base no conhecimento que possuem da própria LM, contribuindo para que compreendessem como funcionam determinadas regras da LP a partir da criação da sua própria gramática.

Dessa forma a OLI pode ser uma experiência significativa na aprendizagem dos estudantes, pois além de promover a criatividade, os estudantes ainda conseguem, durante a elaboração da língua, perceber fenômenos que muitas vezes não seriam compreendidos no ensino convencional, visto que o aluno tende a memorizar as regras, não compreendendo-as de fato.

Nesse sentido, a atividade de língua inventada surgiu com o objetivo de instigar os estudantes a criarem uma língua, elaborando regras para as suas línguas inventadas (LInvs), percebendo, assim, que a língua possui uma sistematicidade em relação aos fenômenos linguísticos. O intuito da atividade é promover o uso da intuição e do conhecimento inato – conhecimento este que pode ser diagnosticado pela intuição desses indivíduos, que é aferível por meio de expedientes metodológicos como os julgamentos de gramaticalidade (Chomsky, 1986), associando as normas da língua materna com a língua que está sendo criada, compreendendo assim, o porquê de empregar determinadas regras. Os estudantes, então, constroem uma gramática, refletindo sobre diversos fenômenos na língua materna.

Nos exemplos (1) e (2) - ambos coletados de um grupo de quatro estudantes (denominado de G) que fizeram parte da OLI aplicada na segunda

fase da pesquisa, que ocorreu no segundo semestre de 2018, o grupo era constituído por alunos dos 6º e 7º anos¹⁷ - é possível observar que ao construir uma gramática para a sua língua inventada, o grupo foi capaz de compreender melhor como se dá o funcionamento da língua.

(1) a. pla

PRON-PESS-1SG

Eu

b. nant

PRON-PESS-2SG

Você

c. planant

PRON-PESS-2/3SG

Eu e você → omissão do conectivo 'e'

No exemplo (1) podemos observar que os estudantes, a princípio, pensaram em criar a LInv omitindo os conectivos, isso é possível observar no exemplo (1c), em que observamos que a língua ficou mais econômica, visto que, para indicar dois sintagmas nominais usou-se apenas um único termo. No entanto, ao serem direcionados com as sentenças propostas que são demonstradas em (2)¹⁸, os estudantes perceberam que a omissão dos conectivos modificaria o sentido da sentença. Assim, perceberam que seria necessária a criação dos conectivos para a sua LInv.

¹⁷ A OLI foi aplicada em uma escola estadual da cidade de São Carlos (mais detalhes no capítulo 2), durante a disciplina eletiva, sendo assim, nesta disciplina havia alunos dos 6º e 7º anos e, eles escolheram seus grupos livremente.

¹⁸ As sentenças demonstradas no exemplo fizeram parte da ficha n.04 aplicada na Oficina de Língua Inventada em 2018 (Girardi, 2020). Cada grupo recebeu três sentenças direcionadas, enquanto as demais (sete sentenças) foram iguais para todos os grupos. As três sentenças diferenciadas foram elaboradas de acordo com o que foi criado por cada grupo (cf. Girardi, 2020). No caso do grupo mencionado, as sentenças foram aplicadas com o intuito de verificar se seriam capazes de perceber a modificação de sentido caso continuassem omitindo os conectivos.

- (2) a. Eu e ele somos amigos
- b. Ela comeu pão com manteiga no café da manhã.
- c. João e Maria eram casados.

Ao compararmos as estruturas em (3), é possível verificar a alteração em seu sentido em (3a) e (3b), caso haja omissão ou não do conectivo, no caso, a preposição; contudo, o grupo também elaborou a conjunção ‘e’ para a estrutura disposta em (3c). Como os participantes tiveram essa percepção acerca do sentido esperado da sentença, elaboraram conectivos para suprir essa alteração de significado. Assim,

(3) a. pão com manteiga



b. pão manteiga



c. João egô Maria roto nhê nhê.

. JOÃO CONJ. MARIA SER-PRET-PERF-1PP ADJ

João e Maria são casados.

observamos que em (3a) que há um sintagma preposicional (PP), visto que, “com manteiga” refere-se a uma determinada substância que está sendo utilizada no pão; enquanto em (3b) refere-se a um sintagma adjetival (PAdj) - que faz a menção ao tipo de pão¹⁹- o termo ‘manteiga’, então, desempenha a

¹⁹ A interpretação depende das propriedades do nome com que o adjetivo é combinado (Gomes e Mendes, 2018, p.154)

função de modificador, exercendo a posição atributiva (Mendes e Gomes, 2018, p.158). Os estudantes, ao analisarem a sentença disposta em (2b) 'Ela comeu pão com manteiga no café da manhã', conseguiram compreender que a preposição desempenha um papel importante na construção dos sintagmas, modificando o sentido da sentença, por isso, resolveram criar um conectivo para a sua LInv. Contudo, por serem falantes de português e terem conhecimento acerca de sua LM, os estudantes adotaram a mesma estrutura de LP, elaborando, assim, uma preposição.

Percebe-se, então, que quando se trata da aprendizagem por meio da metalinguagem, os estudantes apresentam dificuldades em compreender determinados fenômenos, pois como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), muitos alunos apresentam dificuldades em compreender conceitos metalinguísticos quando não são ensinados por meio de uma abordagem didática apropriada. Por isso, ao realizarem a atividade de criar uma língua conseguiram perceber a diferença de sentido em ambas as sentenças. Assim, Girardi (2020, p. 18) menciona que:

...os falantes/participantes apresentam determinadas noções acerca das regras que englobam uma língua, ou seja, a atividade proposta aos alunos proporcionou um raciocínio acerca do funcionamento das línguas, ao invés de receberem o conceito de regras.

Dessa forma, ao propormos uma atividade em que os estudantes precisam pensar a respeito de seu funcionamento, utilizando um conhecimento que já possuem, que é genético, inerente ao ser humano (língua-I), é possível observarmos que conseguem utilizar os fenômenos acerca da língua, verificando o que pode funcionar ou não.

Conclui-se, então, que o uso de uma atividade lúdica com a proposta de elaborar uma língua pode ser um grande facilitador na aprendizagem dos estudantes quando se trata de compreender como funcionam os fenômenos na sua LM.

Na sequência, apresentaremos como as atividades direcionadas, bem como a mediação do professor, podem ser de suma importância para promover

o pensamento, os questionamentos e o levantamento de hipóteses acerca do objeto de estudo.

1.3. A língua inventada no ensino de língua portuguesa e o papel do professor/mediador

A língua inventada como forma de ensinar conceitos linguísticos desempenha um papel importante na aprendizagem do estudante. Averiguamos, anteriormente, que por meio de uma atividade de criação de língua inventada os estudantes conseguem perceber determinados fenômenos que, muitas vezes, não seriam percebidos se estivessem aprendendo de forma convencional (Girardi, 2020).

Trabalhos propostos por Honda e O'Neil (2008), Sanders (2016), Pearson (2020), Gillon et al. (2020) entre outros, demonstram que o ensino por meio de atividades que promovam o pensamento científico, a criatividade e a reflexão sobre a língua pode contribuir para que o aluno compreenda como as regras funcionam.

No Brasil, muitos pesquisadores têm divulgado trabalhos focados no conhecimento científico da língua, no sentido de promover o pensamento acerca dos fenômenos linguísticos, propondo atividades e métodos para serem implementados nas escolas: Maia (2018, 2019), Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (Pilati, 2017; Pilati *et al.*, 2011), Guessier e Rech (2021), entre outros. A Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL) é outro exemplo do pensar cientificamente sobre a língua, pois estudantes de todo o mundo analisam diversas línguas, encontrando similaridades e descobrindo padrões.

Nesse sentido, a OLI (Girardi, 2020) surgiu com a intenção de proporcionar o pensamento científico no estudante, estimulando-o para que aprofunde sua compreensão e consiga além de transferir, aplicar o que foi aprendido em diversos contextos e situações (Arcenas et al., 2021, p.43), fazendo uso do conhecimento que já possui acerca da língua, além da intuição linguística sobre os fenômenos existentes na sua Língua Materna (doravante

LM). Para isso, o uso de atividades que instiguem os estudantes a raciocinarem sobre a própria língua, questionando e discutindo os fenômenos que nela ocorrem e promovendo o pensamento crítico e científico são de suma importância.

Além das atividades, o professor/mediador, desempenha uma função importante: orientar os estudantes e instigá-los a desenvolver o raciocínio científico e pensamento estratégico acerca de seu objeto de estudo. Assim, para que haja as modificações de aperfeiçoamento é preciso haver um mediador que oriente as atividades e proporcione diversos estímulos para que o mediado consiga superar os desafios dia a dia. É importante o professor fazer uma avaliação de como será a mediação, para isso é preciso verificar e pensar: i) quando fazê-la; ii) porque esse estímulo foi escolhido; iii) por que esse princípio foi enfatizado e por que não outro; iv) o tipo de método a ser utilizado e por que a escolha desse e não outro. (Feuerstein, Feuerstein e Falik, 2014, p.84).

De acordo com as observações aludidas acerca de como realizar a mediação, é possível concluirmos que esta - para que haja modificações de aperfeiçoamento - precisa ser adaptada de acordo com seu público-alvo e de acordo com o ambiente em que este público está inserido, visto que a aprendizagem precisa fazer sentido para o estudante, pois dessa forma, ele conseguirá compreender melhor seu objeto de estudo, no caso, a língua.

Com base nisso, observemos o esquema caracterizado por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p.84) que demonstra o processo de mediação:

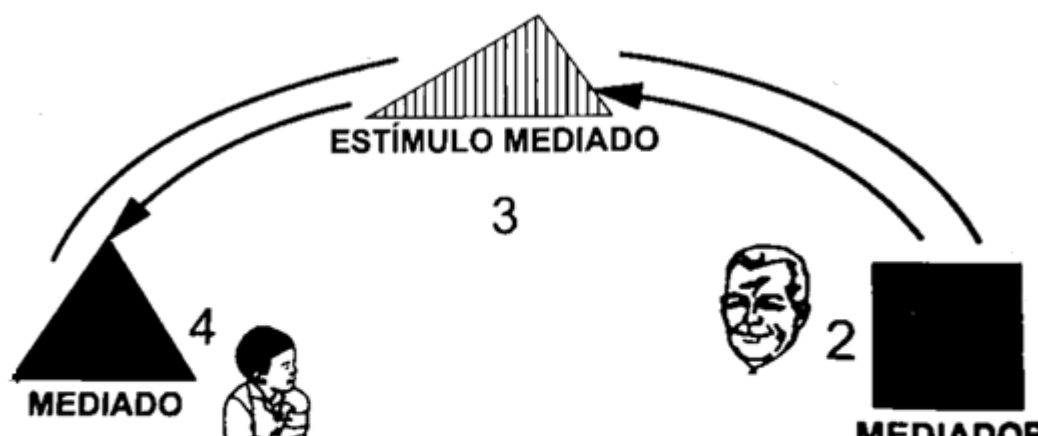


Figura 1: Ciclo da mediação: Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 84)

Tendo em vista o esquema apresentado acima, observamos que o processo de mediação é uma espécie de *loop* que só funciona quando a relação com o estímulo passa do mediador para o mediado de forma eficaz e se o mediado consegue registrar e absorver a mensagem transmitida pelo mediador, além de refletir sobre o que aprendeu. O esquema é explicado por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p.84) da seguinte maneira:

Existe uma coleção de estímulos representada no diagrama por um grupo de formas geométricas. O mediador organiza o estímulo e escolhe um dos estímulos no qual focar - separando/isolando um triângulo do grupo - aumentando-o, mudando sua forma [...] O aluno absorve o triângulo mediado de acordo com os aspectos que foram o foco da mediação e, quando retornado ao conjunto de estímulos, será conhecido, entendido de forma significativa.

De acordo com a afirmação dos autores a respeito da figura 1, há vários exemplos de estímulos (figuras geométricas), em que o mediador escolhe uma dessas formas para verificar a aprendizagem e compreensão do estudante/mediado. Sendo assim, o processo ocorre da seguinte forma: o mediador, para estimular o mediado, altera a pergunta sobre a forma geométrica escolhida, exagerando nas suas características e cores a fim de confirmar a aprendizagem do mediado e verificando se este conseguirá chegar à possível resposta de que se trata da mesma forma geométrica apresentada

inicialmente. Ou seja, que há formas diferentes de triângulos, mas que todos compartilham de uma mesma base: 3 ângulos, ou 3 convergências de retas.

Desse modo, o mediado (estudante) consegue aplicar o que lhe foi transmitido, transferindo esse conhecimento adquirido para o seu cotidiano, além de lembrar e reconhecer o que foi estudado, independentemente das mudanças. Dessa forma, o estudante é capaz de responder uma pergunta sobre determinado assunto mesmo quando se altera a forma de questionamento, demonstrando, então, que aprendeu e compreendeu o que lhe foi transmitido, não somente memorizando o conteúdo para a realização de alguma atividade ou avaliação.

A atividade proposta pelos autores serve para demonstrar aos professores e estudantes diferentes caminhos de aprendizagem e compreensão de um determinado assunto/conteúdo e, ainda, para contribuir na observação do professor, analisando se o estudante aprendeu ou não com esse tipo de estímulo e atividade. Desse modo, as atividades propostas podem colaborar para promover um pensamento, no qual o estudante possa expandir sua análise e não apenas observar um fenômeno de forma isolada, percebendo, dessa forma, que a memorização de determinado assunto não contribuirá para que ele tenha domínio do conteúdo. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 95) afirmam que o professor/mediador precisa oferecer “ferramentas para lidar com novas tarefas”, possibilitando ao aluno chegar às respostas por ele mesmo, desenvolvendo, assim, a formulação de hipóteses e testagens acerca da própria língua.

Sendo assim, como mencionam os autores, é deveras importante o papel do mediador, instigando seu mediado, a fim de proporcionar um pensamento, analisando por diferentes prismas o seu objeto de estudo.

Partindo desse ideário observamos que é de suma relevância o estudante colocar a “mão na massa”, promovendo assim o pensamento analítico sobre seu objeto de estudo. Nesse sentido, seguimos a proposta apresentada por Lederman e Sforza (2021, p.127), na qual as autoras relatam que o “objetivo é possibilitar uma reflexão profunda por meio do pensar brincando, proporcionando autonomia e desenvoltura para a solução de problemas.”

Nesse sentido, ao criar uma língua, elaborando regras para as suas línguas inventadas (LInvs), os estudantes percebem que a língua possui uma sistematicidade em relação aos fenômenos linguísticos. O intuito da atividade é promover o uso da intuição e do conhecimento inato da língua, associando as normas da língua materna com a língua que está sendo criada, compreendendo assim, o porquê de empregar determinadas regras. Os estudantes, então, constroem uma gramática, refletindo sobre diversos fenômenos na língua materna.

Sendo assim, é necessário, como descrevem Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 34), “criar para o indivíduo as condições necessárias para adquirir novas palavras para criar o processo de pensar em novas coisas que previamente não entravam em sua mente.”. Isto é, o estímulo fornecido aos estudantes precisa ser instigante e desafiador, promovendo o pensamento sobre o objeto de estudo. Esse estímulo deve incentivar o questionamento, permitindo assim, o levantamento de hipóteses, a criatividade e o raciocínio, para que a compreensão acerca do funcionamento da língua possa se desenvolver.

Apresentaremos alguns exemplos de como os estudantes desenvolveram padrões para a marcação de tempo verbal, um aspecto que frequentemente não é objeto de reflexão consciente. Os exemplos (4) e (5) - coletados na OLI em 2018 - demonstram a criação da LInv a partir da criação de um padrão para a formulação dos verbos. Convém salientar que, similarmente ao grupo mencionado anteriormente, este também foi submetido a sentenças direcionadas²⁰ que objetivavam investigar como os estudantes construiriam seus sintagmas verbais.

(4) a. bild

FAZER-INFINITIVO

Fazer

b. bildi

²⁰ O grupo B, inicialmente, elaborou verbos com apenas uma única forma, alegando que a marcação de tempo verbal seria definida de acordo com o contexto. Porém, o grupo modificou esse pensamento a partir do momento em que recebeu as sentenças direcionadas - que estão dispostas em (6).

FAZER- PRET-PERF-3SG

Fez

c. bildo

FAZER-FUT-PRES-3SG

Fará

(5) a. bonu

VER-INFINITIVO

Ver

b. bonu

VER-PRET-PERF/IMPERF-3SG

Viu/via

c. bonur

VER-PRES-SUBJ-1/3SG

Veja

d. bonus

VER-FUT-PRES-3SG

Verá

A partir da análise dos dados apresentados nos exemplos de (1 a 5), constata-se que o ensino de conceitos linguísticos facilita a percepção pelos alunos de que as línguas — tanto a materna quanto a segunda língua (L2) — não consistem meramente em conjuntos de regras convencionais a serem seguidas, mas sim, em objetos de estudo científico. Pois ao construir uma gramática o estudante percebe fenômenos linguísticos que, muitas vezes, seriam imperceptíveis, por exemplo, ao elaborar uma *conlang* os estudantes perceberam a função e a necessidade do uso de uma preposição, ou seja, conseguiram compreender o conceito por meio da criação de uma língua (pão manteiga *versus* pão com manteiga), algo que foi percebido pelos participantes da OLI 2.

Partindo dessa premissa, pensou-se em elaborar atividades, nas quais os alunos poderiam observar, analisar e estudar seu objeto de estudo - no caso a língua - colocando a “mão na massa” para a elaboração dessas LInvs. Para isso, usou-se como base os dados levantados em pesquisa anterior (Girardi, 2020), onde foi possível um processo de maturação das atividades para a aplicação²¹. Nessas atividades os estudantes deveriam construir uma língua usando seus conhecimentos linguísticos e de acordo com as orientações dos pesquisadores (capítulo 2). Esse processo de invenção de uma língua ocorre como uma espécie de “engenharia reversa”, no qual o aluno constrói uma língua para que possa entender como funciona a própria língua materna e, conseqüentemente, outras línguas.

Assim, a proposta de criação de uma língua, conforme discutido por Girardi (2020), constitui-se como uma estratégia pedagógica que pode favorecer o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade e, sobretudo, da reflexão sobre o funcionamento da língua. A OLI, nesse contexto, oferecer uma abordagem mais investigativa e significativa para a aprendizagem de uma língua.

Conclui-se, então, que as atividades direcionadas, bem como a mediação do professor possam contribuir para despertar a intuição linguística do estudante/falante, possibilitando para que ele compreenda os fenômenos sobre a língua e pense cientificamente no seu objeto de estudo durante o processo de aprendizagem.

Na seqüência, discutiremos sobre como a intuição linguística pode ser estimulada quando o falante se depara com uma atividade de criação de uma língua, percebendo, assim, como determinados fenômenos morfossintáticos podem funcionar.

1.4. A intuição linguística na criação de uma língua

²¹ Vale ressaltar que sempre há necessidade de modificar a atividade conforme o público-alvo da aplicação.

Todo falante, desde criança, apresenta certo conhecimento acerca de sua língua materna. Mesmo as crianças conseguem discernir quais frases fazem parte da língua e quais soam estranhas. Uma criança pode compreender intuitivamente, por exemplo, que a frase apresentada em (6) contém vocabulário da sua língua materna, porém, reconhece que esses termos não funcionam quando colocados juntos (Fitzgerald, 2010); diferentemente da sentença apresentada em (7), a qual o falante identifica como uma frase bem formada da língua portuguesa. O mesmo ocorre com a sentença disposta em (8), a qual é aceitável na língua, porém, não segue a norma-padrão da gramática da língua portuguesa.

Embora a sentença disposta em (8) não esteja de acordo com as regras gramaticais da norma-padrão, ela é utilizada em situações conversacionais informais, enquanto a sentença em (6) não, visto que, os componentes ocupam lugares na sentença que não condizem com a sintaxe da LP. Mesmo uma criança consegue perceber que a sentença não é aceitável na LP, e o que faz com que o falante consiga distinguir o que pode ou não ser aceitável na sua língua é a intuição linguística.

(6) *Menino o bola jogou²².

(7) O menino jogou bola.

(8) Encontrei os menino.

De acordo com Monteiro (2020, n.p.) “essa intuição do falante nativo não equivale à ideia de ‘certo’ e ‘errado’ presente em gramáticas normativas, mas à capacidade que o indivíduo possui de avaliar estruturas linguísticas, julgando se podem ou não ser produzidas na sua língua.”

Com base nos exemplos supracitados, é observável que o falante é capaz de distinguir o que funciona ou não na sua língua, reconhecendo quando uma sentença é bem formada ou não. No entanto, surge a seguinte questão:

²² O asterisco, nos estudos linguísticos, indica que a frase não é aceitável na língua.

por que mesmo possuindo a capacidade de discernir e analisar sentenças que podem ou não funcionar na sua língua é tão difícil para o estudante/falante compreender o conhecimento metalinguístico da sua própria língua?


Isso pode ocorrer, pois muitas vezes a aprendizagem está nas regras gramaticais e não no uso de determinadas construções, isto é, os alunos primeiro aprendem a nomenclatura para depois compreender para que funciona determinado fenômeno na língua. Essa abordagem prescritiva tem como foco o ensino pautado na memorização das regras gramaticais de acordo com a norma padrão. Esse tipo de ensino não contribui para que o estudante aprenda e compreenda como funciona a língua, visto que, para ele algumas regras são incompreensíveis, e embora consiga utilizar esses fenômenos no seu cotidiano, não tem a capacidade de explicar como funcionam, dessa forma, o aluno sente-se frustrado e desinteressado em aprender sobre a sua própria LM. Em contrapartida, o ensino de forma descritiva busca, como o próprio nome diz, descrever os fenômenos observados na língua, identificando as variações linguísticas utilizadas em diversos contextos e por falantes de diferentes grupos sociais. O ensino focado na abordagem descritiva colabora para que o estudante possa observar os fenômenos linguísticos, analisando como se dá seu funcionamento na língua.

Nessa lógica, as atividades de criação de uma língua são pautadas na abordagem descritiva e contribuem para que o falante faça uso de sua gramática internalizada, compreendendo os fenômenos e seu funcionamento, pois, como assevera Charlot (2013, p.21) “a relação com o saber é sempre, também, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo”, sendo assim, as atividades proporcionadas precisam fazer sentido para o estudante, visto que, “quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo” (Charlot, 2013, p.21). Com isso, a frustração por “não” aprender a própria língua se torna uma espécie de obstáculo e, dessa forma, o estudante não analisa a língua de forma científica, alegando não saber a gramática sendo que já a utiliza sem nem mesmo perceber.

Esse uso de determinados fenômenos na língua acontece de forma natural, visto que o conhecimento que o falante adquire ocorre no decorrer do

processo de aquisição da sua língua materna (Monteiro, 2020) e, por isso, os estudantes que elaboraram a LInv conseguiram perceber a diferença de significado que a omissão do conectivo (a preposição) causaria nas sentenças (3a) e (3b), dispostas novamente aqui em (9).

(9) a. pão com manteiga



PP

b. pão manteiga



PAdj

É observável que esse tipo de percepção foi possível devido ao conhecimento internalizado que o estudante/falante possui da morfossintaxe do português, além da mediação do professor/pesquisador, que forneceu sentenças desafiadoras, promovendo o pensamento dessas circunstâncias. Sendo assim, ao analisar os fragmentos (9a) e (9b), os estudantes que, primeiramente, elaboraram a língua sem conectivos, foram capazes de perceber que a ausência do conectivo modificaria o sentido da sentença. Assim, após análise das sentenças, os participantes elaboraram os conectivos <com> e <e> para as sentenças apresentadas em (10) e (11). No entanto, ressaltamos que, por serem falantes de LP, os participantes não elaboraram outro expediente morfossintático - declinações, genitivo etc. - pois não possuem conhecimento acerca dos fenômenos de outras línguas. Porém, tomando como base a LM, os estudantes compreenderam que o significado original da frase não seria entendido e/ou transmitido de forma adequada caso não houvesse o conectivo.

- (10) Trec fito togo moph
 PRON-PESS-3SSG COMER-PRET-PERF-3SG SUBST-MASC-SG PREP
 lico om bett gareno pb.
 SUBST-FEM PREP LOC.ADJ
Ela comeu pão com manteiga no café da manhã.

- (11) João egô Maria roto nhê nhê.
 SUBST. CONJ. SUBST. SER-PRET-IMP-3PL ADJ.
 João e Maria eram casados.

Se o falante possui uma intuição acerca da língua, sendo capaz de perceber o que pode funcionar ou não na língua, possivelmente, os participantes conseguiriam compreender nas sentenças dispostas em (11) que a omissão de um conectivo poderia alterar a leitura da sentença demonstrada em (11a), atribuindo, assim, outro sentido.

- (11) a. Bolo de laranja
 b. Bolo laranja.
 c. Uma laranja.

Sendo assim, é possível que os estudantes também consigam perceber que o sintagma nominal <laranja> na sentença (11b) demonstra uma qualidade e, por isso, desempenha o papel de um modificador, diferentemente, do sintagma nominal apresentado na sentença (11c), o qual é um substantivo. Esse tipo de pensamento acerca do termo <laranja> que ora desempenha papel de modificador e ora de substantivo em uma sentença, pode ser estimulado por meio de exemplos ou atividades direcionadas com esse propósito, contando ainda, com a mediação do professor para provocar os estudantes a pensarem a respeito do sintagma nominal, o qual desempenha um papel diferente de substantivo na sentença (11b).

Conclui-se, então, que atividades mediadas, assim como, a mediação do professor, contribuem para que o estudante consiga alcançar níveis mais

altos de desempenho (Feuerstein, Feuerstein e Falik 2014). Assim, por meio da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposta por pelos autores, o estudante consegue lidar com sua intuição linguística, verificando como funcionam determinados fenômenos e compreendendo como aplicá-los em diferentes situações.

1.5. Síntese do capítulo

Neste capítulo, discorreremos sobre o uso das conlangs nos diferentes âmbitos, desde entretenimento, seu uso na aprendizagem, ou ainda, como forma de substituir uma língua para facilitar a comunicação. Demonstramos que por meio de atividades lúdicas que promovam o pensamento, o questionamento e a criatividade, o estudante consegue utilizar seu conhecimento internalizado, percebendo e compreendendo fenômenos que muitas vezes não seriam compreendidos nas aulas convencionais de LP, visto que, alguns grupos modificaram alguns conceitos de suas Llnvs quando questionados e direcionados a refletir sobre a língua. Verificamos, então, que a OLI, ao trazer atividades direcionadas, pode contribuir para que os estudantes analisem a língua de forma científica.

Abordamos ainda, na seção 1.3., o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem; vimos que por meio de estímulos, proposta da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), o estudante consegue chegar às respostas por ele mesmo. Esses estímulos - atividades de criação de uma língua - e a mediação do professor colaboram para que o estudante alcance os objetivos desejados, e obtenha níveis de desempenho mais elevados com relação à sua aprendizagem.

Discorreremos, na seção 1.4., que todo falante possui uma intuição acerca da sua LM, discernindo o que funciona ou não na língua. Com as atividades de língua inventada, percebemos que os estudantes conseguem utilizar sua

intuição linguística, no entanto, é necessário haver a mediação do professor, bem como, atividades desafiadoras e que estimulem seu pensamento acerca dos fenômenos existentes na língua.

A seguir, no capítulo 2, apresentaremos a metodologia empregada na aplicação para a coleta dos dados, amostras das atividades aplicadas e como se deu o funcionamento da OLI.

CAPÍTULO 2: AS OFICINAS DE LÍNGUA INVENTADA (OLI) - METODOLOGIA APLICADA E FUNCIONAMENTO

2.1. Introdução

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa é de caráter inédito, não sendo encontrados trabalhos similares. No entanto, alguns cursos de graduação, em universidades no exterior, têm utilizado a “conlang” como meio de aprimorar o conhecimento gramatical acerca da LM. Há ainda o trabalho de Girardi (2020), que tem como foco a criação de uma língua no sentido de fazer com que o estudante reflita sobre o seu funcionamento, identificando os padrões gramaticais existentes e percebendo que a língua pode ser estudada como objeto científico, visto que, este trabalho é uma ampliação da pesquisa anterior.

Sendo assim, convém elencarmos nossas primeiras hipóteses para contextualizar todo o processo, visto que, partimos de algumas perguntas preliminares:

- I) é possível ensinar conceitos linguísticos aos estudantes de acordo com a sua faixa etária?
- II) é possível empregar o método indutivo²³ no ensino de conceitos linguísticos?

²³ O conceito de método indutivo na pesquisa tem como intuito estimular os estudantes a chegarem às respostas sobre os fenômenos linguísticos, por meio de sua intuição e gramática internalizada, desenvolvendo, assim, um raciocínio indutivo sobre diversos aspectos da língua. Esse estímulo é realizado por meio de atividades direcionadas e pela mediação do professor, no entanto, não há explicação de como devem aplicar determinada regra, nem uso da metalinguagem; os estudantes, então, são instigados a pensar sobre determinado fenômeno linguístico.

III) é possível que os estudantes utilizem suas intuições linguísticas de falantes para chegarem a reflexões acerca do funcionamento da própria língua?

Essas três perguntas iniciais foram determinantes para o desenho da pesquisa e para a elaboração das atividades propostas posteriormente à primeira aplicação.

Neste capítulo discutiremos sobre a metodologia aplicada nas oficinas, explicitando a escolha de cada um desses procedimentos, bem como, a sua contribuição para o progresso desta pesquisa. Também demonstraremos exemplos acerca dos dados coletados e os modelos das atividades que foram direcionadas aos estudantes/participantes. Abordaremos ainda, os desafios encontrados para a aplicação da pesquisa.

2.2. Funcionamento das oficinas e seleção dos participantes

Nesta seção dissertaremos sobre como se deu o funcionamento das oficinas de línguas inventadas e como ocorreram as aplicações. Realizaremos uma concisa contextualização acerca das oficinas aplicadas em nossa pesquisa de mestrado (Girardi, 2020), que contribuíram para a elaboração das atividades que fazem parte deste trabalho. Elencaremos ainda as condições para a aplicação em cada uma das oficinas, descrevendo o número de participantes, escolas onde as oficinas foram aplicadas, período de aplicação das atividades, entre outras condições pertinentes.

2.2.1. Breve contextualização sobre as oficinas anteriores: quantidade de participantes, faixa etária e outras informações

As primeiras Oficinas de Língua Inventada (OLI) - fase I e fase II - foram realizadas em uma escola pública²⁴ da cidade de São Carlos, que funciona em modelo de educação integral, facilitando, assim, a presença dos estudantes nas oficinas sem que estes necessitem retornar à escola em horário de contraturno.

A primeira oficina foi iniciada no 1º semestre de 2018, na Escola Estadual Sebastião de Oliveira Rocha. O público-alvo determinado a participar da pesquisa foram estudantes entre 11 e 13 anos - 6º e 7º anos do ensino fundamental.

A primeira e a segunda fase da pesquisa foram desenvolvidas durante uma disciplina eletiva²⁵ que ocorria uma vez na semana; nessa disciplina os professores divulgam seus projetos e os estudantes se inscrevem de acordo com o respectivo projeto de vida (PV)²⁶. Assim, a eletiva poderia ser escolhida de acordo com a área de interesse do aluno: humanas, exatas ou biológicas. No caso da disciplina em que empregamos a OLI, os estudantes interessados na área de humanas poderiam realizar a inscrição para participar.

Por se tratar de uma disciplina eletiva, foi necessário adaptarmos a aplicação da pesquisa de acordo com a proposta e disposição da escola. Sendo assim, a pesquisa ocorreu uma vez na semana, durante 1 hora e 30 minutos, no período de aula dos estudantes, totalizando oito encontros. Nessa primeira fase contamos com 50 participantes que foram divididos em grupos contendo oito estudantes em cada grupo no máximo, de forma que todos conseguissem participar da elaboração das línguas.

²⁴ Ressaltamos que para aplicar a pesquisa uma outra escola, no caso uma da rede privada, foi procurada para aplicação da fase II da pesquisa, porém nos foi cedido apenas 10 minutos ao final das aulas de língua portuguesa, sendo impraticável.

²⁵ A disciplina eletiva ocorreu em parceria com as professoras de língua portuguesa e língua inglesa.

²⁶ O projeto de vida (PV) tem como objetivo fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, através da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que influenciarão seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (BNCC, 2018, p.142)

A segunda fase da oficina ocorreu na mesma escola e no mesmo formato (disciplina eletiva), no segundo semestre de 2018. Os participantes também foram estudantes dos 6º e 7º anos, porém, convém mencionar que não foram os mesmos que já haviam participado anteriormente - optamos por essa seleção para que não houvesse interferência nos dados coletados. Nessa fase da pesquisa obtivemos 39 participantes, com isso, foi possível dividir os estudantes em grupos menores, com no máximo 4 estudantes por cada grupo.

2.2.2. A oficina de língua inventada - experimento atual: participantes, escola de aplicação e outras informações

Assim como nas fases anteriores, esta pesquisa também foi aplicada em uma escola²⁷ estadual da cidade de São Carlos, desta vez aplicada na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. Ressaltamos que a escolha pela escola supracitada ocorreu pois foi possível aplicarmos a pesquisa durante as aulas de LP e no período solicitado; diferentemente, da escola em que aplicamos a pesquisa anteriormente, pois nesta escola seria necessário aguardar o próximo semestre (seria o 1º semestre de 2023) para efetuarmos a pesquisa durante a disciplina eletiva (as propostas para esta disciplina são sempre enviadas no início de cada semestre). Cabe evidenciar, ainda, que a escola escolhida se situava em uma região periférica da cidade, sendo assim, as condições dos estudantes variam consideravelmente (estudantes que enfrentam dificuldades socioeconômicas e que, por vezes, estão em situação de vulnerabilidade física e emocional, entre outras).

A oficina ocorreu no segundo semestre de 2022 e foi aplicada aos estudantes do 6º ano (entre 11 e 12 anos). Escolhemos estudantes nessa faixa etária, pois já estão alfabetizados e respondem melhor ao estímulo lúdico e a

²⁷ É importante mencionarmos que, devido à pandemia, pensou-se em aplicar a pesquisa em formato online, no entanto, devido à falta de um número razoável de participantes para a coleta de dados essa proposta foi denegada, ponderando-se, então, pelo formato presencial.

atividades desafiadoras. Todavia, convém mencionar que não há empecilhos quanto ao experimento ser aplicado com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, assim como com alunos do ensino médio, ou ainda do ensino fundamental I. É necessário apenas a modificação das atividades de acordo com a faixa etária, com a intencionalidade e os objetivos traçados.

Convém relatar que não houve uma seleção ou inscrição para a participação dos estudantes na oficina, como ocorreu nos experimentos anteriores, pois o desenvolvimento da pesquisa se deu durante as aulas de LP. Dessa forma, todos os estudantes matriculados nas turmas de 6º anos (A e B) da escola participaram da aplicação da pesquisa, totalizando 27 estudantes no 6º A e 28 no 6º B. Em ambas as turmas havia alunos de inclusão que eram acompanhados por estagiárias/cuidadoras. Quando possível, os estudantes realizaram as atividades propostas, porém, sempre com auxílio da estagiária/cuidadora²⁸.

Dado que a pesquisa objetiva verificar como os estudantes que não possuem um amplo conhecimento metalinguístico acerca da língua conseguiriam elaborar uma gramática para as LInvs para, conseqüentemente, compreenderem a gramática da própria língua, optou-se pela escolha de alunos do 6º ano como forma de verificar as intuições linguísticas dos participantes no decorrer das atividades aplicadas.

Diferentemente das oficinas anteriores, neste experimento, a elaboração das LInvs foi desenvolvida individualmente; há, contudo, algumas atividades (seção 2.4.2.) que foram realizadas em grupo, visto que, o direcionamento variava conforme a intencionalidade do que se pretendia captar.

Convém explicitarmos algumas nomenclaturas que serão utilizadas para apresentar os dados coletados nesta pesquisa. Como a pesquisa foi aplicada em duas salas, optamos por diferenciar os participantes em: i) grupo de experimento (GE) – que recebeu atividades direcionadas, como por exemplo, lista de sentenças e lista de Swadesh e ii) grupo de controle (GC) –

²⁸ É importante mencionarmos que os estudantes de inclusão não conseguiram realizar todas as atividades, mesmo com auxílio. Seria interessante, para aplicações posteriores, elaborar atividades específicas, por exemplo, apresentar algumas sentenças para que o estudante consiga analisá-las e identificar um padrão (marcação de verbo, atribuição de gênero etc), dessa forma, os estudantes podem conseguir realizá-las com autonomia.

que recebeu apenas a HQ, sendo assim, quando apresentarmos exemplos de um indivíduo o faremos por meio das abreviações como forma de preservar a identidade do participante.

No que tange à seleção da escola, optamos por uma escola de período integral, pois poderia facilitar a presença dos estudantes durante a realização da pesquisa, visto que, foi aplicada durante o período de aula, diferentemente, das oficinas anteriores que foram realizadas nas disciplinas eletivas.

Relatamos ainda que, inicialmente, ponderou-se pela realização do experimento em um laboratório na universidade (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar), entretanto, como a aplicação se deu no período pós pandemia, o funcionamento da universidade estava restrito e, por isso, a pesquisa ocorreu na escola e em formato de disciplina. Posto isto, a oficina transcorreu durante as aulas de língua portuguesa, que foram cedidas pela professora responsável²⁹, a aplicação ocorreu uma vez na semana com duração de 1 hora e 30 minutos, com estudantes das duas salas de 6º ano, totalizando 10 encontros em cada turma.

2.3. Métodos e desenho da pesquisa

Esta pesquisa surgiu de um projeto inédito e inovador: utilizar a elaboração de uma *conlang* como meio de ensino de conceitos linguísticos para, posteriormente, elaborar um método. Nesse sentido, partimos da hipótese de os estudantes utilizarem suas intuições linguísticas acerca das línguas naturais na elaboração das LInvs. Assim, ponderou-se sobre as atividades que seriam aplicadas, verificando como estas poderiam contribuir para que o estudante desenvolvesse a compreensão acerca dos fenômenos linguísticos existentes na língua materna.

Posto isto, propomos atividades de criação de uma língua, direcionando os participantes de modo que pudessem, de forma indireta, representar

²⁹ Professora Vanessa Aparecida Isaias Sass

possíveis intuições. Por isso que na aplicação desta pesquisa se propôs o desenvolvimento de uma história em quadrinhos como preenchimento dos balões de diálogos (Anexo I), como explicaremos mais adiante. Nossa hipótese é que a partir do momento em que o estudante esteja elaborando diálogos, frases, palavras etc. ele esteja implicitamente performando uma gramática, e de algum modo, tenha indícios da percepção de fenômenos que muitas vezes não observaria analisando apenas um conjunto de dados linguísticos ou derivando regras

O experimento aplicado durante o mestrado serviu para direcionar-nos no que diz respeito ao método e às atividades utilizados para a coleta e análise de dados, e ainda, para aprimorar as atividades direcionadas em experimentos futuros. Sendo assim, esta pesquisa foi elaborada com base nos dados coletados anteriormente e que serviram como orientação para o desenho atual. Como demonstramos em Girardi (2020), houve várias falhas no início do processo que não repetimos nesta aplicação sendo um aprimoramento da atividade, como explicaremos mais adiante nos resultados.

Para tanto, utilizamos o método de pesquisa-ação. Segundo Mills (2007, p. 19), analisa-se uma área problemática para, posteriormente, encontrar uma melhor solução para todos os envolvidos. Nesse sentido, convém ressaltarmos que a cada encontro as atividades eram repensadas e modificadas de acordo com os desafios encontrados nos encontros anteriores, por exemplo, quando as atividades não eram instigantes para os alunos, ajustávamos a atividade posterior de forma a atrair a atenção dos estudantes (detalhamento das atividades na seção 3.6). Assim, elucidamos o esquema de Mills da seguinte forma com relação ao ensino-aprendizagem de línguas³⁰:

i) identificação de um problema (diagnóstico): dificuldades no ensino e aprendizagem; compreender conceitos linguísticos e aplicá-los no seu cotidiano;

³⁰ Convém esclarecer que esta pesquisa não está relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas, mas sim em contribuir para que o estudante, por meio de seu conhecimento e intuições linguísticas acerca da sua LM possa chegar às possíveis respostas acerca dos fenômenos da língua, bem como, compreender melhor todo seu funcionamento.

ii) coleta de dados: a coleta se deu de acordo com a aplicação desta pesquisa;

iii) análise e interpretação dos dados: os dados foram coletados e analisados com base nas atividades aplicadas na oficina de língua inventada;

iv) desenvolvimento de um plano de ação: elaboração de um método baseado no ensino de conceitos linguísticos, o qual se pressupõe contribuirá no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Esse método tem como objetivo principal o reconhecimento da língua como objeto científico.

v) *feedback* das atividades: as atividades foram analisadas após sua aplicação - semanal - e os estudantes receberam *feedbacks* (sem que o pesquisador lhes fornecesse a resposta, apenas um direcionamento) das atividades. Nesse retorno os estudantes repensavam e, às vezes, modificavam suas respostas.

No que tange ao *feedback* aos participantes, percebe-se que eles se beneficiam e conseguem progredir quando são contestados em determinada atividade, por exemplo, ao verificarmos que não houve um padrão quanto à marcação de tempo verbal, questionávamos os estudantes perguntando se haveria alguma diferença entre contar um fato que aconteceu ou que vai acontecer, de modo a sensibilizá-los para a marcação de tempo verbal.

Desse modo, almeja-se que as atividades façam sentido para o aluno e, com isso, seja possível ao estudante transferir o que foi compreendido para situações do seu cotidiano.

Para elaborarmos as atividades pensamos no seguinte esquema baseado na pesquisa-ação:

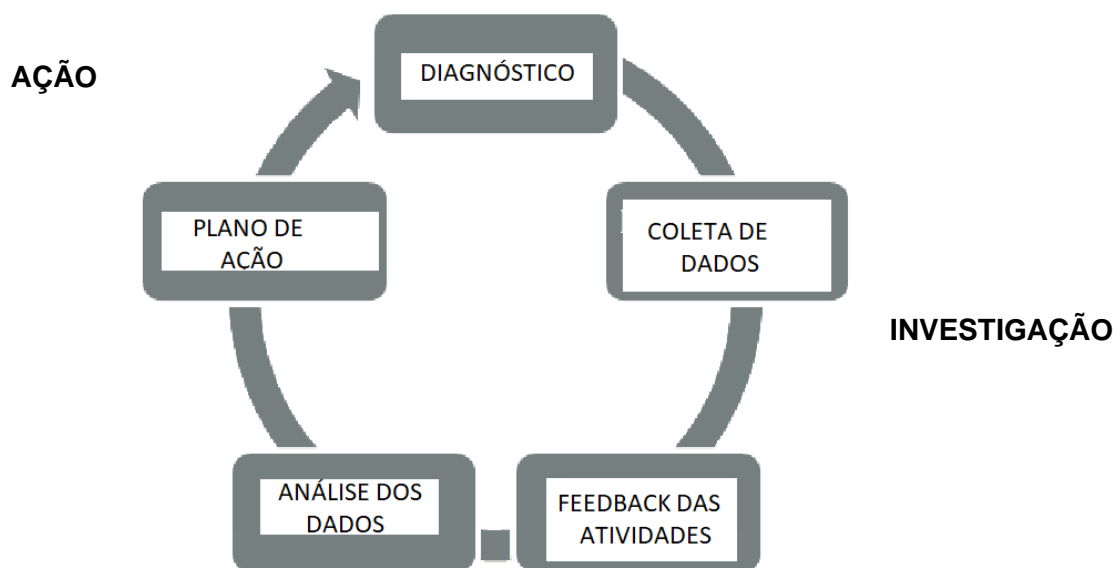


Figura 2: Esquema adaptado (Tripp, 2005)

O esquema acima (figura 2) demonstra como foram as etapas da pesquisa, desde o diagnóstico inicial até o momento do plano de ação - que poderá ser o desenvolvimento do método - e que, possivelmente, será um material de suporte englobando alunos da educação básica até o ensino médio.

De acordo com o esquema, realiza-se, primeiramente, um diagnóstico - não realizamos um diagnóstico prévio, porém escolhemos estudantes do 6º ano por não apresentarem um conhecimento metalinguístico acerca da língua, visto que, isso poderia modificar os dados ; em seguida, aplicamos as atividades direcionadas e fornecemos *feedback* aos estudantes; a análise de dados ocorre na sequência e, por último, é elaborado um plano de ação (método) com base nas atividades propostas a fim de melhorar o desempenho e compreensão dos estudantes acerca do funcionamento da língua.

Com relação ao método indutivo, Lakatos e Marconi (2003, p.86) afirmam que “é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal”, isto é, visa instigar os estudantes a chegarem às respostas sobre os fenômenos linguísticos, utilizando sua intuição e gramática internalizada

O método indutivo, então, tinha a finalidade de induzir o participante a pensar na língua de forma epilinguística. De acordo com Franchi (2006, p.27),

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.

Sendo assim, a prática da *conlang* possibilita que os estudantes investiguem os fenômenos nas LInvs, associando-os com a LM, promovendo, assim, o pensamento epilinguístico como forma de refletir sobre como funcionam as regras gramaticais na sua LM, percebendo o que pode ou não funcionar durante a criação de sua LInv e, conseqüentemente, compreender os fenômenos existentes. Na seção seguinte, veremos como foram elaboradas as atividades de forma a promover o pensamento científico no estudante. No capítulo 3, poderemos observar como esse pensamento epilinguístico contribuiu para a criação de algumas LInvs.

2.4. Descrição das atividades aplicadas

Nesta seção discorreremos sobre as atividades aplicadas em todas as fases da pesquisa, desde a pesquisa inicial (Girardi, 2020), assim como, as atividades aplicadas e analisadas neste trabalho. Demonstraremos ainda que as atividades foram aprimoradas e modificadas de acordo com a análise dos dados coletados anteriormente, com o objetivo de instigar os estudantes na elaboração e compreensão da língua. Apresentaremos ainda alguns exemplos como forma de contextualizar as atividades aplicadas. Ainda, nesta seção, discorreremos sobre os percalços encontrados no desenrolar da aplicação desta pesquisa.

2.4.1. Contextualização das atividades das fases I e II

Em todas as oficinas aplicadas - desde o projeto inicial até o trabalho atual, os estudantes/participantes são, primeiramente, expostos ao vídeo “A língua alienígena do filme *A Chegada*”³¹ do canal Nerdologia (2017), com o objetivo de iniciar uma discussão acerca das línguas artificiais, visto que, a maioria dos estudantes não conhecem o Klingon, Esperanto e as línguas élficas, sendo estas as mais conhecidas. A ideia do vídeo surgiu devido ao número restrito de aulas para a aplicação da pesquisa, pois o filme “A Chegada” demandaria mais aulas, o que atrasaria a aplicação das atividades. Ainda, como complemento da discussão acerca das línguas artificiais, apresentamos aos estudantes o site omniglot³² que demonstra aspectos morfológicos, sintáticos e curiosidades de diversas línguas (não somente de línguas artificiais).

Essa primeira discussão contribuiu para que os estudantes explorassem suas ideias iniciais acerca da criação de uma língua fictícia. Todavia, antes de iniciarem a elaboração das línguas, no segundo encontro, os estudantes participaram da discussão sobre a diferença entre língua falada e língua escrita. Convém elucidarmos que essa conversa ocorreu apenas a partir da segunda oficina (aplicada no 2º semestre de 2018), isto é, na primeira oficina (1º semestre de 2008) foi promovida apenas a discussão acerca das línguas artificiais; contudo, após a coleta e análise dos dados da primeira oficina, percebeu-se que seria de suma importância introduzir esse assunto aos participantes das oficinas posteriores, visto que observamos nos dados iniciais que os estudantes não possuem conhecimento acerca da diferença entre língua falada e escrita, pois a elaboração das primeiras Llnvs possuem o foco totalmente na escrita, esquecendo-se da língua como algo falado e ativo. Os

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V4GEKqI25EU>

³² Omniglot.com

estudantes criaram suas línguas como uma tentativa de sistema recodificado, substituindo os grafemas do alfabeto do PB por símbolos aleatórios. Dessa forma, não foi possível verificarmos a criação de padrões, pois as línguas não possuíam sistematicidade, apenas um código escrito novo. Outro ponto a se considerar é a ausência da oralidade; os estudantes não pensaram na língua como algo que poderia ser falado e, por isso, percebemos a necessidade de abordar esse assunto – língua falada e escrita – nas demais oficinas.

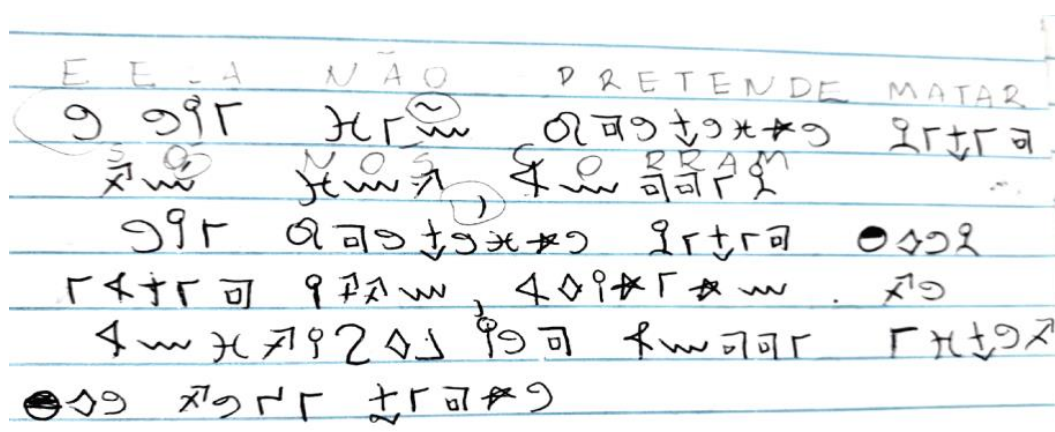


Figura 3: Língua Ahri 1ª fase

Fonte: Dados coletados de um dos cadernos da fase I (Girardi, 2020)

Assim, foi promovida uma conversa após assistirem o vídeo “Fala e escrita”³³ (CEEL UFPE, 2011), com o intuito de levantar questões como: i) O que é língua? e ii) Existe diferença entre língua falada e escrita? Essa discussão foi relevante para a criação das próximas Llnvs, fazendo com que os estudantes compreendessem que a língua não é somente escrita, mas também falada e, por isso, ativa e variável, que se modifica de acordo com contextos e pessoas que estão inseridas no discurso, isto é, nem sempre se segue a norma da língua padrão culta.

Após a discussão, os estudantes elaboraram um pequeno texto pontuando o que aprenderam acerca da diferença entre língua falada e escrita. Essa atividade contribuiu para que verificássemos se ainda havia dúvidas quanto às línguas e seu uso. Convém mencionarmos que, embora, tenha

³³ Vídeo apresentado pelo Professor Dr. Luiz Antônio Marcuschi.

havido toda uma discussão e conversa sobre língua falada e escrita nas fases seguintes (II e trabalho atual), ainda é muito difícil para os estudantes pensarem na língua como algo falado e ativo que não seja com foco na escrita, pois, ainda, muitas LInvs foram elaboradas com características da língua escrita, sem levar em conta como funcionaria na fala. Um exemplo desse argumento é observável nos exemplos dispostos em (14) de uma das LInvs³⁴ coletadas neste trabalho.

(14) a. rd
ART-DEF-PL
OS

b. tndo
TIRAR-VERBO-GERÚNDIO
tirando

Com base nos exemplos (14a) e (14b) é possível verificar que o participante “GE1”³⁵ não considerou, para a elaboração do artigo definido e do verbo, a língua de forma ativa, criando algo que só pode ser reproduzido na escrita, visto que, seria mais complexo produzir o som de dois grafemas juntos, como em (14a) na oralidade. Nesse exemplo o foco está na escrita, que tem como base o ensino utilitarista que, normalmente, ocorre nas escolas. Esse tipo de compreensão acerca da língua, de que ela é somente escrita, pode ser o sintoma do que Gnerre (1991) aponta como “sociedade grafocêntrica”. Ademais, poucas são as atividades que se voltam para a oralidade, desde aspectos fonéticos até retóricos. A sugestão do ensino de fonética como um sistema, pode ser mais interessante que apenas o ensino das transcrições fonéticas, de modo a demonstrar aos aprendizes como o mundo das línguas naturais é complexo e rico.

Sendo assim, é notável que mesmo após discussões sobre a diferença entre língua falada e escrita e explicações sobre como a língua é ativa e que

³⁴ Os exemplos são da pesquisa atual.

³⁵ Usaremos participantes nomenclatura GE e GC ambos seguidos por um número para indicar os participantes desta pesquisa, preservando sua identidade. As siglas referem-se aos grupos: grupo de experimento e grupo controle, respectivamente. Explicitamos que os participantes do GE receberam a HQ, a Lista de *Swadesh* e as listas com várias sentenças.

devemos pensar no falar para, posteriormente, pensar na escrita, ainda encontramos dificuldades por parte dos estudantes/falantes em desvincular a língua de algo que é somente escrito.

E, por isso, é justificável a criação das LInvs dos estudantes da primeira fase - com foco somente na escrita - visto que não foram expostos às discussões supracitadas e ainda não houve direcionamento quanto às atividades de elaboração de LInvs. Em vista disso, as LInvs elaboradas por eles possuem traços somente da língua escrita, sendo assim, é possível observar que as LInvs têm elementos de uma escrita criptográfica, como os exemplos apresentados no quadro 1.

Língua Portuguesa	Língua Inventada
O	Phir
João	kiki – phir – blu - phir J – O – A – O
fez	gui – fub - au F – E – Z
um	vor - ou U – M
bolo	cu – phir – mo – phir B – O – L – O

Quadro 1: Sistema criptográfico: grupo “Exploradores do espaço”

Fonte: Girardi, 2020, p.31.

Com base no quadro acima verificamos que a língua criada pelo grupo é mais complicada que a LM dos estudantes, com isso, constatamos que os participantes partiram da ideia de elaborar uma língua indecifrável e com foco na escrita, visto que, na oralidade, a língua apresenta maior dificuldade de ser representada. Observamos ainda que houve uma mínima regularidade na elaboração dos grafemas na língua inventada. O quadro 2 demonstra apenas as vogais, no entanto, é possível verificar a sistematicidade quanto à escrita de cada uma delas, visto que, todos os grafemas da língua se iniciam com o grafema seguinte do alfabeto da língua portuguesa.

Grafema	Língua inventada
/o/	phir
/a/	blu
/e/	fub
/u/	vor

Quadro 2: Escrita monossilábica dos grafemas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Contudo, mesmo havendo uma certa regularidade, é perceptível também a complexidade, pois ao elaborarem monossílabas para cada grafema do alfabeto da LP, os termos triplicaram em número de grafemas, o que dificultou a oralidade da língua.

Outros grupos ainda elaboraram somente um sistema escrito que consistia apenas em símbolos (figura 4) que representavam cada grafema do alfabeto da língua portuguesa. Posto isto, constatamos que os estudantes não possuem consciência fonológica acerca da língua.

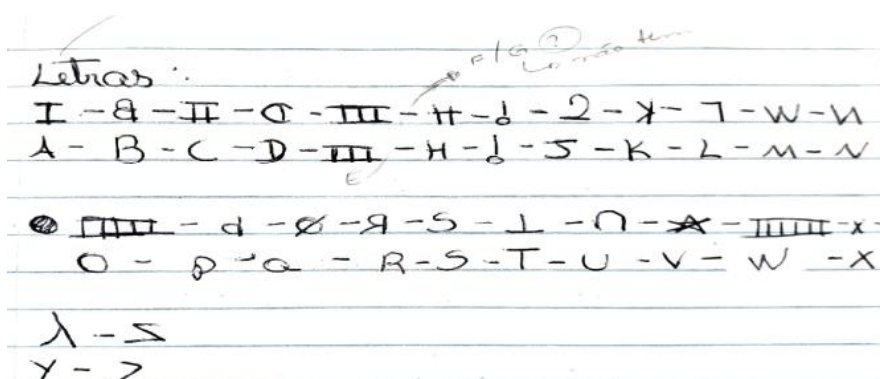


Figura 4: Escrita espelhada - grupo 'Linguagens do SOR'

Fonte: Dados coletados do caderno do grupo da fase I, 2020.

Após análise dos dados e da constatação - de acordo com a criação das línguas na primeira fase - de que os estudantes não possuem conhecimento

acerca da língua quanto à sua oralidade, reformulamos as atividades que foram aplicadas com o grupo de controle da segunda fase.

Dessa forma, na segunda fase da pesquisa, as atividades foram direcionadas, com a finalidade de orientar os estudantes a pensarem nas LInvs, primeiramente, na fonética e, posteriormente, na escrita da língua.

Assim, além dos vídeos, exibimos a letra da música “A língua do P” de Gal Costa que objetivou demonstrar aos estudantes que a língua do “P” não é uma língua artificial, mas apenas uma forma de dificultar a compreensão.

Após a discussão sobre língua falada e escrita e a apresentação da música, os estudantes foram divididos em grupos e receberam uma lista³⁶ - lista de *Swadesh*³⁷ - que continha diversos sintagmas nominais na língua portuguesa, no entanto, não havia sintagmas verbais (propositalmente), pois o objetivo foi verificar se os estudantes perceberiam que, para elaborar uma sentença, precisariam criar termos ausentes na lista. Após elaborarem os termos, de acordo com a lista recebida, os grupos elaboraram uma sentença com os termos inventados. Essa atividade contribuiu para que verificássemos qual seria a ordem de cada componente na sentença; como era de se esperar, a sentença de todos os grupos recebeu a mesma ordem da língua portuguesa - SVO - sujeito, verbo e objeto, pois está de acordo com o conhecimento linguístico que possuem acerca da língua.

A partir do terceiro encontro, os estudantes da fase II da pesquisa foram expostos a listas contendo diversas sentenças que deveriam ser traduzidas para a língua inventada por eles. As sentenças foram direcionadas de acordo com a criação inicial da língua de cada grupo, por exemplo, um grupo elaborou um único verbo para indicar todos os tempos verbais (bonur), nesse caso, esse grupo recebeu sentenças com marcação de tempo verbal, sem um indicador de tempo, para verificarmos como elaborariam as sentenças (cf. seção 1.3, ex.5). Assim, cada grupo recebeu algumas sentenças diferenciadas dos demais, pois o intuito foi verificar os padrões morfológicos: i) marcação de

³⁶Para uma melhor compreensão acerca das atividades aplicadas nas OLI 1 e 2, confira Girardi, 2020.

³⁷No original *Swadesh list*, é uma lista de termos que contém dois idiomas que são comparados. A *Swadesh list* foi desenvolvida pelo linguista norte-americano Morris Swadesh. No caso da nossa pesquisa, os estudantes recebiam listas de acordo com o que se pretendia verificar, por exemplo, lista com verbos, para analisarmos se houve marcação de tempo verbal; ou uma lista com substantivos, para observarmos se ocorreu a criação de atribuição de gênero e/ou marcação de plural.

gênero; ii) marcação de plural; iii) marcação de tempo verbal entre outros. Convém ressaltar que essas sentenças foram elaboradas conforme análise de todas as LInvs³⁸.

Com base nos dados coletados e analisados das fases I e II, pensamos na seguinte questão para a elaboração das atividades do experimento atual: como fazer com que os estudantes pensem na língua de forma fonológica e não somente na escrita?

Posto isto, com base em trabalhos propostos por Gillon, Pearson, Punske entre outros (2020) as atividades da pesquisa atual foram elaboradas de forma que os estudantes pensassem primeiramente na oralidade da língua, para, posteriormente, criarem a escrita da LInv.

2.4.2. Atividades aplicadas - experimento atual

As atividades que serão demonstradas e explicitadas nesta seção foram aplicadas na OLI do experimento atual. A elaboração dessas atividades surgiu da ideia de desenvolver uma atividade lúdica de forma que os estudantes pensassem primeiramente na língua em sua oralidade. Sendo assim, considerou como atividade uma história em quadrinhos (HQ) com o intuito de os estudantes criarem diálogos em cada fase da história. Os diálogos compreendem criação de conversas em ambas as línguas - língua portuguesa e língua inventada. A seguir elencaremos e explicitaremos cada uma das atividades aplicadas na OLI.

As atividades aplicadas nos encontros iniciais da OLI foram: i) o vídeo do canal Nerdologia, que retrata a língua inventada do filme "A Chegada" e teve como intuito demonstrar como pode ser uma língua inventada, além de levantar discussões acerca de como pode ser a criação de uma LInv; ii) site

³⁸No total foram 30 sentenças, elaboradas de acordo com o que se pretendia captar das LInvs dos estudantes – marcação de plural, atribuição de gênero etc. Ressaltamos que essas sentenças pertencem a OLI 2. (cf. Girardi, 2020)

Omniglot, como forma de demonstrar os diversos tipos de línguas inventadas existentes, que são usadas para entretenimento (filmes, séries etc), por ideologia (esperanto) ou por curiosidade e criatividade, iii) discussão sobre as diferenças entre língua falada e escrita (vídeo Marcuschi, CEEL UFPE, 2011)

A partir do terceiro encontro os participantes de ambos os grupos - experimento e controle - receberam atividades direcionadas para a elaboração da língua inventada. No quadro abaixo demonstraremos uma descrição das atividades aplicadas para os dois grupos.

Atividades	Grupo de experimento (GE)	Grupo de controle (GC)
1	HQ + glossário + lista de Swadesh (cumprimentos e sintagmas nominais) e invenção do nome do povo e o nome da língua inventada	HQ + glossário (para completarem em LP e na LInv) ³⁹
2	HQ (parte 2) + lista de Swadesh (sintagmas nominais - atribuição de gênero - e tempos verbais)	HQ (parte 2) + glossário
3	HQ (parte 3) + sentenças (marcação de tempo verbal)	HQ (parte 3) + glossário
4	HQ (parte 4) + glossário + sentenças (pronomes: atribuição de gênero, marcação de plural; sintagmas nominais e marcação de tempo verbal)	HQ (parte 4) + glossário
5	HQ (parte 5) + texto em LP para escrever na LInv	HQ (parte 5) + glossário
6	Decifrar texto (atividade de “desarmar a bomba”)	Decifrar texto (atividade de “desarmar a bomba”)
7	Troca de fonemas	Troca de fonemas

Quadro 3: Atividades aplicadas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

³⁹ Todos os glossários do grupo de controle estavam em branco e os estudantes deveriam preencher em LP e LInv.

Com base no quadro 3 é possível verificar que em quase todos os encontros os estudantes precisaram elaborar a HQ analisando as imagens e criando a LInv de acordo com o contexto. No entanto, em algumas partes da atividade os estudantes precisavam também criar um contexto em LP para, posteriormente, elaborar a conversação na LInv.

Ambos os grupos receberam a HQ que relata a história do professor Horloge e um grupo de estudantes que viajaram no tempo, para uma outra civilização. O povo que encontraram lá falava uma língua estranha, e assim, os participantes da OLI deveriam dar continuidade a história e inventar uma língua para esse povo.

De acordo com o quadro 3, ainda podemos observar que os dois grupos receberam as cinco partes da HQ para continuarem a história e elaborarem uma língua. Porém, o grupo de experimento recebeu, além da HQ, uma lista de Swadesh contendo alguns termos principais de acordo com a HQ, e ainda, uma lista com algumas sentenças, nas quais o foco poderia ser: i) padrão para indicar o tempo verbal; ii) padrão para atribuição de gênero; iii) padrão para marcação de plural; iv) criação de sintagmas nominais; v) elaboração e padrão para os pronomes.

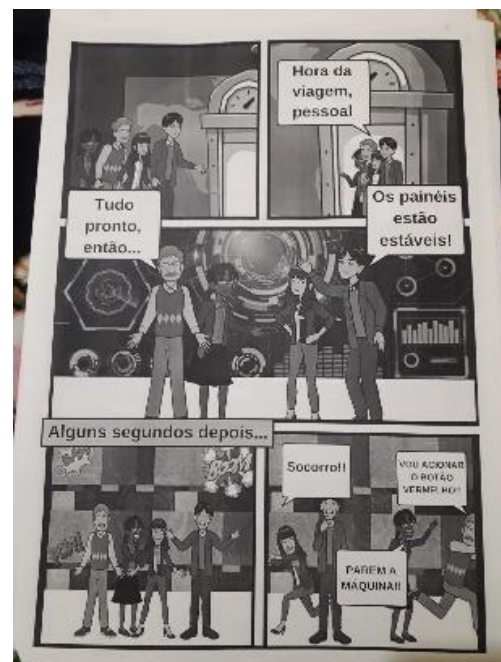
Ainda cada HQ objetivava verificar diferentes padrões morfossintáticos para a criação da língua (vocabulário, sintagmas nominais, pronomes, sintagmas verbais, marcação de gênero e plural, como já mencionado), visto que somente o grupo de aplicação recebeu a lista com as sentenças que também apresentavam os mesmos itens a serem observados.

Ressaltamos que o grupo de controle (GC) teve acesso somente às HQs pois o objetivo foi verificar como os estudantes elaborariam as LInvs com poucos insumos.

Explicitaremos, a seguir, as atividades aplicadas aos estudantes, pontuando o objetivo de cada uma delas⁴⁰. No anexo I cada uma delas será apresentada detalhadamente.

⁴⁰ Convém ressaltar que as atividades descritas são do grupo de aplicação, pois o grupo de controle recebeu apenas as HQs, não sendo contemplados com as listas de sentenças e de Swadesh. No entanto, as atividades 6 e 7 - demonstradas no quadro e descritas acima - foram aplicadas da mesma forma para ambos os grupos.

- a) Na parte 1 da HQ o foco da atividade foi verificar como seriam elaborados os cumprimentos básicos de uma língua (olá, bom dia etc.), além de alguns nomes - menino, viagem, lugar, língua - estes termos tiveram como objetivo repertoriar o início da conversação que precisavam criar na HQ, pois como mencionado, neste primeiro momento precisaram elaborar os diálogos em ambas as línguas - LM e LInv. Além disso, pensaram em um nome para a civilização encontrada na HQ e ainda um nome para língua inventada;



Atividade em sala

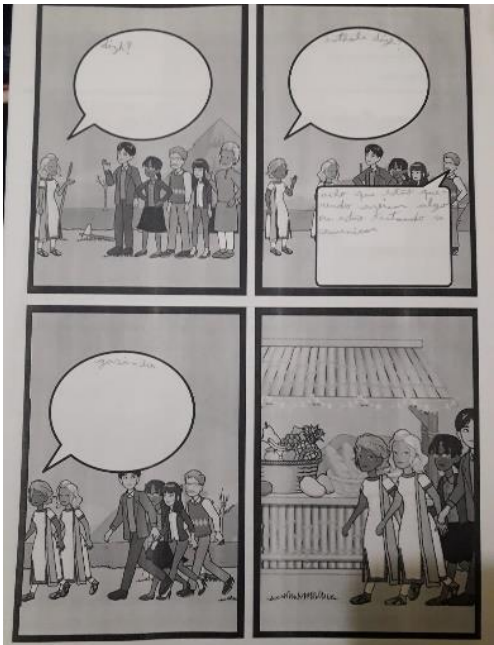
Nome: Isabela Maria Costa da S.

Turma: 2º G

Data: 11/05/2020

Professor Horloge e os viajantes do tempo Parte. 2

Recapitulando: No capítulo passado, os nossos viajantes do tempo tiveram seu primeiro contato com essa nova civilização que tem uma língua muito estranha. Então, a partir de agora, precisamos dar continuidade a esse encontro e a nossa história!



Muito bem! Você terminou a segunda parte da história! E agora ampliará as palavras da sua língua inventada. Utilizando a lista abaixo.

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA INVENTADA _____
menino	
menina	
vai beber	
bebeu	
bebida	
tinha bebido	
homem	
mulher	
leite	
água	
suco	
comer	
comia	
tinha comido	
vai comer	
comerá	
pão	
eu gosto	
gostava	
gostaria	
maçã	
banana	
abacaxi	
uva	

Figura 6: Continuação HQ e lista de Swadesh para verificar padrões

- c) No que tange à terceira parte das atividades, os estudantes precisavam dar continuidade a história, além de elaborar sentenças direcionadas, com o intuito de captar a marcação de tempo verbal, e ainda, analisar a sintaxe da língua, verificando como a estrutura das LInvs foi pensada pelos estudantes.

- d) Na atividade de número 4, os estudantes receberam, além da HQ para continuar a história, uma folha para escreverem os termos em LP e LInv (glossário), com o intuito de facilitar a localização de termos já elaborados. Como mencionado, as atividades sempre precisam ser repensadas, o ideal seria ter entregado esse glossário desde a primeira atividade, no entanto, percebemos que isso auxiliaria os estudantes somente na atividade 4. Além disso, os estudantes receberam também algumas sentenças, que objetivavam verificar a atribuição de gênero (com relação aos pronomes), marcação de plural - tanto em pronomes quanto em sintagmas nominais, e a marcação de tempo verbal;



Figura 8: Continuação HQ e lista de sentenças

- e) Na atividade 5 da HQ os estudantes deveriam escrever um pequeno texto na LInv, baseado em um já escrito em LP. Essa parte da atividade visava verificar o uso dos termos já criados, permitindo a escrita de trechos mais complexos do que apenas uma sentença.

No entanto, essa atividade ficou cansativa para os estudantes e a maioria não escreveu o texto completo. Isso ocorreu também devido às atividades anteriores não estarem completas - por motivo de ausência nas aulas - e, por isso, foi mais complexo para conseguirem elaborar o texto, visto que, precisariam elaborar mais termos na língua inventada para executar a atividade. Além disso, o fato de o estudante precisar realizar a atividade somente na escola contribuiu para que algumas atividades continuassem incompletas, dificultando ainda mais a elaboração do texto. Ressaltamos ainda, que as atividades não foram enviadas para serem realizadas em casa, pois muitas vezes os estudantes perdem as folhas, em outros momentos poderia ter o auxílio de um adulto, o que acarretaria dados enviesados, em outros momentos os estudantes poderiam ainda esquecer as folhas, o que prejudicaria a análise dos dados. Por esses motivos, optou-se por realizar toda a atividade na escola.



Figura 9: Última parte da HQ e tradução de um texto para a LInV

- f) Na atividade de número 6, os estudantes receberam um texto codificado, e deveriam analisar determinados padrões para descobrir o significado dos termos e, com isso, decodificar o texto.

Convém ressaltar que esta atividade foi elaborada a partir da análise da atividade anterior, que foi cansativa para os estudantes. Assim, pensamos em uma atividade mais dinâmica como forma de engajar os estudantes. A parte interessante da atividade foi o “desarme da bomba”: havia uma bomba falsa e um cronômetro - que foi projetado na lousa - os estudantes deveriam decodificar o texto antes da “bomba explodir”, com isso, ficaram engajados com bastante empolgação para descobrir a mensagem antes da “explosão”. Por ser uma atividade mais lúdica, os estudantes ficaram engajados na descoberta dos termos. De acordo com Santos (2008, p.15) “as brincadeiras alimentam o espírito, o imaginário exploratório e incentivo do faz-de-conta e, a isso, chamamos de lúdico.” Por isso, que atividades como essa tornam a aprendizagem mais instigadora, pois “as crianças desafiam seus próprios limites, ações e pensamentos” (Vygotsky, 1984, p.29).

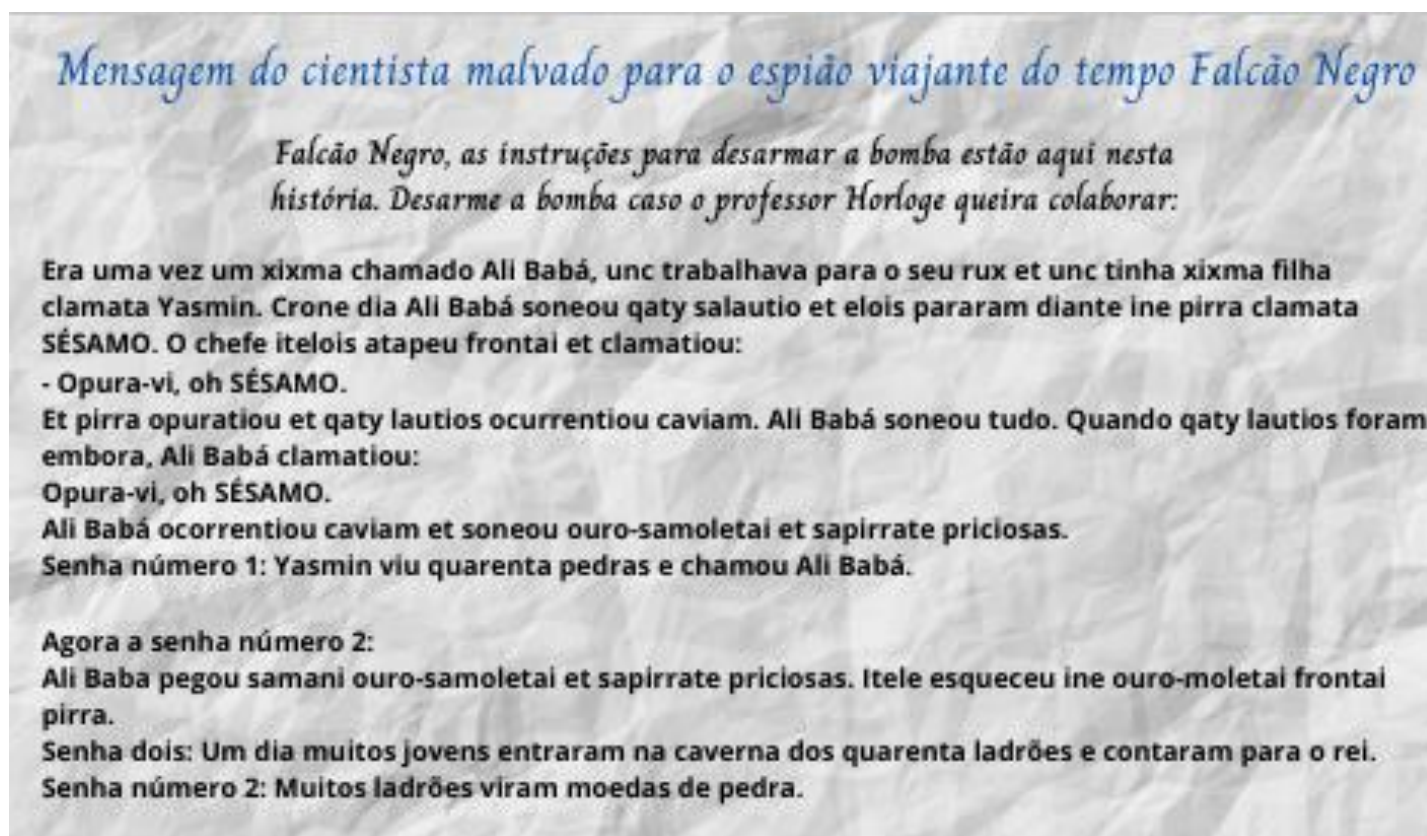


Figura 10: Parte 6 das atividades - Exercício de decodificar mensagem – Desarmar a “bomba”

- g) A parte 7 das atividades objetivava verificar o uso dos fonemas. A atividade consistiu em um grupo de termos onde os estudantes deveriam trocar os fonemas - ora o início, ora o final - para verificar quais outros vocábulos poderiam formar. Esse exercício objetivava demonstrar aos estudantes que por meio de uma troca mínima o significado do termo se altera totalmente. No entanto, como podemos observar na figura 12, a atividade não foi muito eficaz, mesmo em LP os estudantes encontraram dificuldade em modificar os morfemas; tornou-se ainda mais complexa quando precisaram aplicar o mesmo conceito utilizando a LInv, nesse caso, a atividade não foi efetiva e, por isso, ficou incompleta. Abaixo temos um exemplo desta atividade.⁴¹

Instruções dos desafios propostos pelo espião Falcão Negro: *Olá viajantes do tempo, vocês terão que cumprir mais dois desafios se quiserem voltar para a casa!*

Primeiro desafio

O primeiro desafio é formar o maior número de palavras em português com os pedacinhos de palavras já conhecidas conforme as bases e as partes.

Usando os cards e os encaixes nas bases, crie novas palavras que realmente existam em português.

Segundo desafio

Agora vocês assumirão o meu papel, o do Falcão Negro e vão desafiar a equipe de cientistas. Crie o mesmo jogo nas suas línguas inventadas.

Instruções

⁴¹As atividades 6 e 7 foram realizadas em grupo, diferentemente das demais que foram executadas individualmente.

- a) crie 10 palavras usando a mesma estratégia do primeiro desafio que vocês já cumpriram;
- b) agora crie os pedacinhos das palavras que podem ser mudados nesse quebra-cabeça, não se esqueçam de que as palavras precisam ter significado;
- c) desafie a equipe do professor Horloge a decifrar o código para a máquina do tempo funcionar. Se a equipe descobrir 5 palavras, eles vão poder voltar pra casa!

Assinado: Falcão Negro

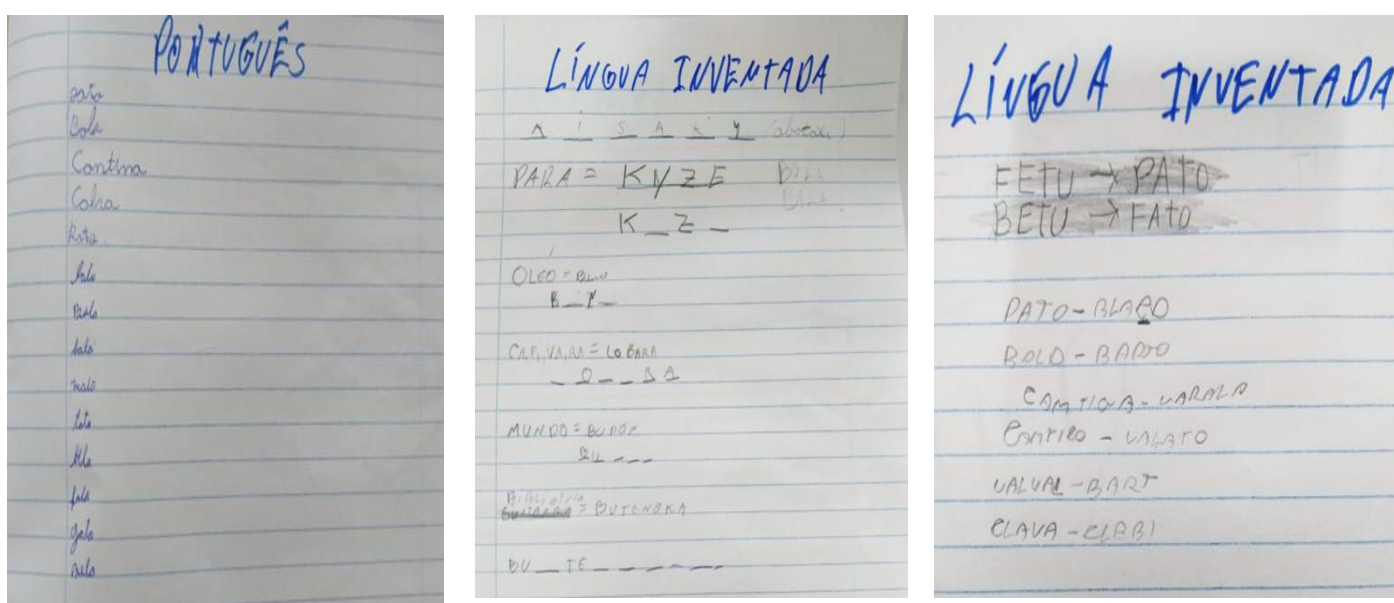


Figura 3: Atividade para criar termos – exemplos de grupos distintos.

As HQs aplicadas em cada dia objetivaram captar intuições diferentes, pois foram elaboradas de forma a verificarmos sintagmas adjetivais e nominais, pronomes, marcação de plural e gênero, marcação de tempo verbal. Assim, o principal intuito de promover a elaboração de uma língua por parte dos estudantes é fazer com sejam “expostos à ideia de que as línguas naturais não variam aleatoriamente em sua estrutura gramatical, mas sim seguem padrões previsíveis” (Pearson, 2020, p. 86, tradução nossa), e com isso, percebem como funcionam os fenômenos. Mesmo assim, ainda há certa dificuldade na

elaboração de um padrão quando diz respeito à marcação de tempo verbal, o que não acontece com a atribuição de gênero e marcação de plural.

É perceptível que algumas atividades foram mais estimulantes para os estudantes, enquanto outras consideradas cansativas. Por isso, as atividades lúdicas precisam ter sentido para o estudante, além de serem instigantes, para que consiga aprender e compreender de forma mais leve, assimilando o conteúdo e aplicando-o no seu cotidiano. Ademais, foi observada a necessidade de uma orientação mais específica no processo de criação da língua, conforme será detalhado no capítulo 3 deste estudo. Atividades mais dinâmicas, como as últimas mencionadas (desarme da bomba e troca de fonemas), mostraram-se eficazes em manter o engajamento dos estudantes, tornando-os participantes mais ativos do processo.

Isto posto, fica evidente que os estudantes precisam de atividades que promovam o pensamento e a participação ativa, além de, no caso deste trabalho, um direcionamento de acordo com a intencionalidade da atividade (verificar marcação de tempo verbal e plural, atribuição de gênero) e insumos para que consigam elaborar as LInvs. Percebeu-se, ainda, que os estudantes possuem pouco repertório na própria língua e, com isso, encontraram dificuldade em elaborar alguns diálogos em LP e, conseqüentemente, na LInv. Isso foi perceptível com os dados do grupo controle que, embora tenha recebido um direcionamento - com menos recursos e de forma mais "livre" - apresentou algumas dificuldades na criação das línguas, bem como, na percepção dos fenômenos que fazem parte da língua.

Assim sendo, conclui-se que para haver uma maior compreensão dos estudantes, além de verificar suas intuições linguísticas, bem como a elaboração de padrões acerca dos fenômenos da língua, é necessário o direcionamento das atividades e a EAM (Feuerstein, Feuerstein e Falik, 2014), estimulando a criatividade e o engajamento dos estudantes conforme a intenção que se pretende observar.

2.5. Os percalços encontrados pelo caminho

Embora já tenhamos discorrido sobre como ocorreram as oficinas, é importante relatar os problemas encontrados no decorrer da aplicação das atividades e coleta dos dados.

Elencaremos a seguir algumas dificuldades encontradas desde a aplicação da primeira oficina:

I) A primeira oficina ocorreu em forma de disciplina eletiva o que acarretou uma quantidade muito grande de estudantes e, por isso, foi preciso trabalhar com grupos de 8 alunos, o que dificultou uma aproximação maior com os estudantes e uma conversa mais precisa do que se esperava com a criação da língua;

II) Nessa primeira oficina não houve um direcionamento sobre a criação das Llnvs e, com isso, as línguas foram criadas como uma espécie de criptografia, isto é, substituíram cada grafema do alfabeto da LP utilizando símbolos para representá-los. Dessa forma, ficou inviável verificar os padrões na língua. Porém, conseguimos perceber que os estudantes compreendem a língua como um sistema escrito;

III) Ambas as oficinas foram aplicadas nas aulas de LP, ou seja, durante o período de 1h40 e apenas uma vez na semana, o que dificultava aos alunos relembrarem o que estavam elaborando;

IV) Com a pandemia houve um atraso na pesquisa, pois não havia outra maneira de aplicar as atividades e coletar os dados. Mesmo após a pandemia, muitas escolas não permitiram pessoas de fora do âmbito escolar aplicar a pesquisa e, com isso, a pesquisa foi aplicada apenas no final de 2022. Pensou-se no formato online, no entanto, não obtivemos um número de inscritos razoável para a coleta dos dados.

V) A ausência dos estudantes muitas vezes inviabiliza a coleta dos dados, pois há várias atividades incompletas, dificultando a análise dos dados e, conseqüentemente, a verificação das intuições linguísticas no que diz respeito à criação de padrões morfossintáticos;

VI) A não participação presencial da pesquisadora: devido a problemas de saúde, a pesquisadora ficou impossibilitada de comparecer às oficinas, foi preciso a ajuda do orientador e de estagiárias (que foram na escola realizar a oficina) para que a coleta de dados acontecesse.

Embora tenham ocorrido algumas dificuldades quanto à aplicação da oficina, foi possível sua realização e coleta dos dados. No entanto, considerou-se necessário apontar os percalços encontrados no decorrer da aplicação de todas as oficinas, demonstrando que é um trabalho longo, mas fascinante e que ainda deve ser continuado.

2.6. Síntese do capítulo

Neste capítulo discorreremos sobre a metodologia empregada para a aplicação da OLI, demonstrando, como afirma Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), que a mediação é de suma importância para que o estudante consiga compreender os estímulos que lhe são fornecidos. Discorreremos também sobre como as atividades direcionadas podem contribuir para que o estudante aprenda e compreenda melhor o seu objeto de estudo.

Apresentamos, ainda, uma breve contextualização das atividades aplicadas nas oficinas anteriores, bem como, alguns exemplos das LInvs dessas fases, como forma de mostrar que as atividades precisam sempre ser revisitadas e modificadas conforme o público-alvo e de acordo com o que o professor espera que os estudantes desenvolvam.

Ademais, demonstramos detalhadamente as atividades aplicadas no experimento atual, constatando a importância das atividades direcionadas,

bem como a mediação do professor, para que os estudantes consigam compreender e perceber os fenômenos e o funcionamento da língua.

Sendo assim, no capítulo seguinte, apresentaremos as LInvs elaboradas pelos estudantes, não sem antes demonstrar brevemente as línguas criadas anteriormente, pois assim, será possível compararmos como se deu essa elaboração em todas as oficinas.

CAPÍTULO 3. AS LÍNGUAS INVENTADAS

3.1. Introdução

No capítulo anterior, abordamos a metodologia empregada para a aplicação da OLI, demonstrando como é importante o papel do professor como mediador, assim como as atividades direcionadas de acordo com o que se pretende captar nas intuições linguísticas dos estudantes. Tratamos ainda das atividades realizadas em todas as oficinas, explicitando detalhadamente cada uma das atividades aplicadas no experimento atual, demonstrando como as orientações foram de suma importância para que o estudante elaborasse as LInvs e chegasse às respostas acerca do funcionamento da língua.

Na seção 3.2. discorreremos brevemente sobre alguns resultados relevantes coletados nas oficinas anteriores, visto que, alguns deles já foram apresentados na seção 2.4.1. Posteriormente, na seção 3.3., apresentaremos as LInvs dos participantes da OLI atual, demonstrando como foram elaborados os padrões de algumas línguas.

Como se trata de uma pesquisa inédita, modificações foram realizadas e necessárias para que verificássemos como os estudantes usariam sua intuição linguística, bem como analisar como seriam criados os padrões para determinar os fenômenos linguísticos (marcação de plural, atribuição de gênero etc). No entanto, as alterações nem sempre são favoráveis, mas ainda assim, podem contribuir para observarmos como os estudantes elaboraram as LInvs e também para refletirmos sobre reformulações para futuras aplicações, de acordo com a intenção do professor e conforme o que se pretende captar.

Assim, nas próximas seções verificaremos alguns dados, que serão distribuídos: i) morfologia, ii) fonética, ii) sintaxe das línguas inventadas. Os dados apresentados são os considerados mais relevantes e que de alguma forma possibilitaram a análise quanto aos padrões morfossintáticos. Convém ressaltar que algumas atividades, principalmente, as aplicadas com os

estudantes do grupo controle (GC) estavam incompletas, impossibilitando encontrar padrões. Entretanto, esses dados são relevantes para nos direcionar futuramente na elaboração do método, pois demonstram que as atividades precisam ser direcionadas e mediadas.

É possível perceber nos dados analisados que os participantes possuem uma intuição linguística acerca da língua, percebendo o que pode ou não funcionar, como descreve Chomsky (2006); entretanto, ressaltamos que essas intuições foram mais perceptíveis quando as atividades foram direcionadas e os estudantes receberam a mediação dos pesquisadores. Porém, uma minoria, mesmo possuindo essa intuição e recebendo os estímulos e a mediação necessários, não consegue elaborar padrões e uma língua utilizável oralmente.

Por isso, para a elaboração do método no futuro, é relevante que uma das atividades seja as discussões sobre as diferenças entre língua falada e escrita com os estudantes, para que possam expor suas dúvidas, além de perceberem que fala e escrita não são o mesmo sistema de linguagem.

3.2. As primeiras LInvs - breves exemplos

Como demonstrado na seção 2.4.1. as LInvs elaboradas na primeira fase da OLI apresentam apenas traços da escrita, visto que, os participantes elaboraram somente símbolos para substituir cada grafema do alfabeto da LP.

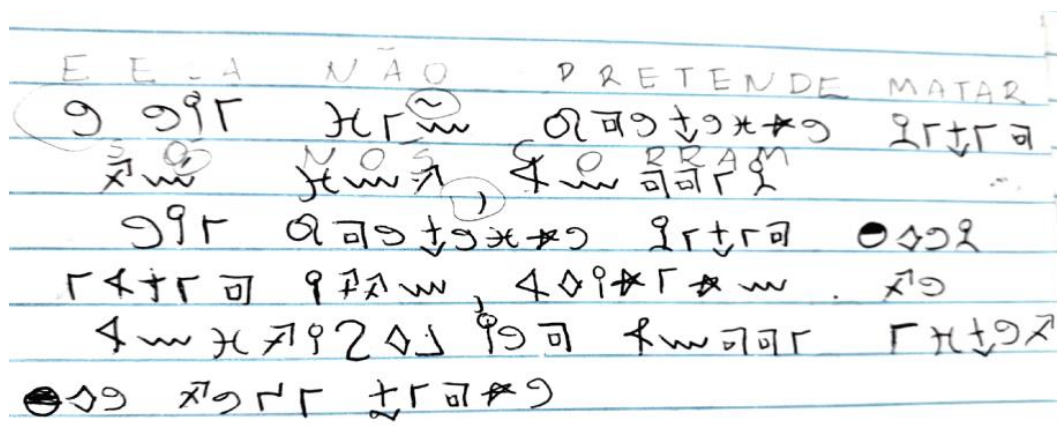


Figura 12: Língua Ahri 1ª fase

Fonte: Dados coletados de um dos cadernos da fase I (2018)

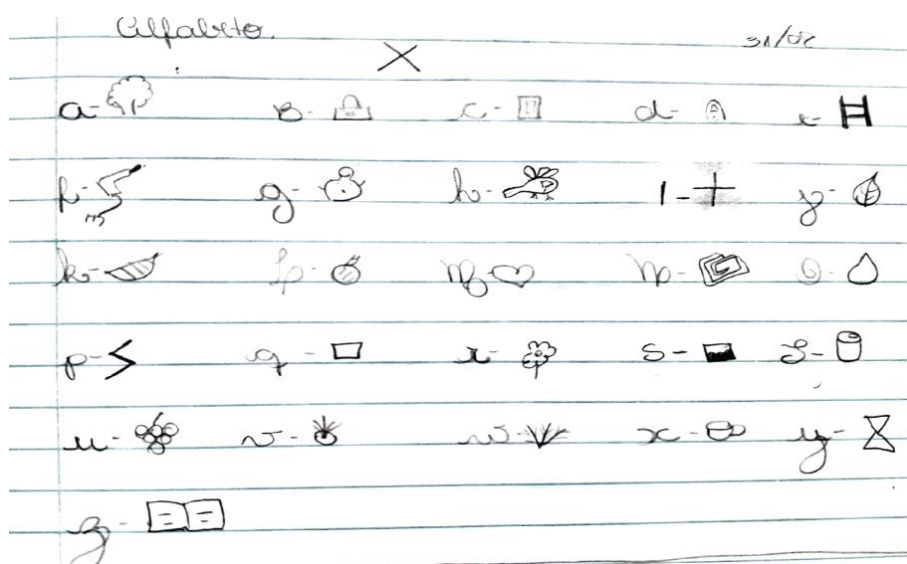


Figura 13: Símbolos equipe Estrela

Fonte: Dados coletados de um dos cadernos da fase I (2018)

Assim, como aludido, é perceptível que o conceito que o estudante possui acerca da língua é estritamente relacionado à escrita, sem primeiramente pensar na fala.

Sendo assim, como mencionado, após análise dos dados da primeira fase, ponderou-se a modificação das atividades que seriam aplicadas na fase II, dessa forma, a segunda fase da OLI foi pautada no direcionamento das atividades. Convém mencionar que a cada encontro as atividades eram

reformuladas e direcionadas de acordo com o que os participantes haviam criado.

Sendo assim, muitas LInvs apresentaram padrões de marcação de plural, atribuição de gênero e marcação de tempo verbal, como podemos observar no exemplo (15).

(15) a. bonu

VER-INFINITIVO

Ver

b. bonu

VER-PRET-PERF/IMPERF-3SG

Viu/via

c. bonur

VER-PRES-SUBJ-1/3SG

Veja

d. bonus

VER-FUT-PRES-3SG

Verá

É importante mencionarmos que o grupo - intitulado grupo B, exemplo (15) - foi direcionado com sentenças específicas relacionadas à marcação de tempo verbal, com o intuito de verificar se elaboraria um padrão na LInv. Como é possível observar, quando foi direcionado, o grupo refletiu sobre a língua e, com isso, elaborou um padrão para a marcação de tempo verbal.

Outros grupos também elaboraram padrões para atribuição de gênero e marcação de plural.

(16) bogni

SUBST-NEUTRO-SG/PL

Meninos / meninas

(17) a. zaine

SUBST-MASC-SG

Pássaro

b. zaines

SUBST-MASC-PL

Pássaros

Ressaltamos que a maioria dos grupos elaboraram padrões para suas Llnvs, no entanto, como o foco da nossa tese é apresentar e discorrer sobre os dados da pesquisa atual, apresentaremos somente os dados supracitados como forma de demonstrar que as atividades estão sempre sendo remodeladas.

Como forma de tornar mais visível a elaboração dos padrões encontrados nas Llnvs da segunda fase, apresentaremos os quadros que mostram a incidência dessa sistematicidade.

Grupos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Atribuição de gênero	√	√	√	√	√	X	X	√	√	√

Quadro 4: Atribuição de gênero**Fonte:** Girardi, 2020, p.149

Grupos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Marcação de plural	√	√	√	√	√	X	√	√	X	√

Quadro 5: Marcação de plural**Fonte:** Girardi, 2020, p.150

Grupos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Marcação de tempo verbal	X	√	X	√	X	X	X	√	X	√

Quadro 6: Marcação de tempo verbal**Fonte:** Girardi, 2020, p.150

Com base nos dados coletados (Girardi, 2020), e analisando os quadros acima, é possível verificar que os estudantes possuem mais facilidade e compreensão no que diz respeito à criação de marcação de plural e gênero, visto que, apenas dois grupos não elaboraram um padrão que indicasse essas marcações. Já com relação à marcação de tempo verbal, podemos verificar que apresenta menor incidência, demonstrando que os estudantes não visualizam essa sistematicidade na LP. No entanto, no que concerne à marcação de plural e atribuição de gênero, os estudantes conseguem perceber uma sistematicidade e, isso pode ser devido ao acréscimo do grafema <s> para termos no plural e o uso dos grafemas <o> e <a> indicando gênero masculino e feminino, respectivamente. Nossa hipótese está baseada na questão de o verbo variar muito mais do que o substantivo, por isso, é muito mais complexo o estudante perceber uma sistematicidade na marcação de tempo verbal. Contudo, quando se trata de marcação de plural e atribuição de gênero é muito mais fácil ele perceber um padrão.

A seguir, apresentaremos as LInvs elaboradas na OLI atual, demonstrando, principalmente, que quando há um direcionamento os estudantes conseguem elaborar um padrão para a língua. Porém, é importante mencionarmos, que mesmo sem direcionamento alguns estudantes conseguiram elaborar padrões.

3.3. As línguas inventadas do experimento atual

Nesta seção, apresentaremos as LInvs analisadas na OLI atual e que fazem parte do nosso estudo. Dividiremos a análise da seguinte forma: i) morfologia das LInvs (a seção precisa ainda ser finalizada); ii) fonética das LInvs (seção em construção); e iii) sintaxe das LInvs (seção em construção).


Apresentaremos, a seguir, uma variedade de exemplos relacionados à morfologia das línguas criadas pelos participantes. Realizaremos uma análise dos termos e sentenças em busca de padrões para os elementos morfológicos, incluindo a presença de marcação de plural, tempo verbal e atribuição de gênero.

3.3.1. Morfologia das LInvs

O intuito da aplicação da pesquisa era justamente fazer com que os alunos percebessem os fenômenos na própria língua, como forma de colaborar na aprendizagem da LP, fazendo com que percebessem os padrões existentes relacionados à marcação de plural e tempo verbal e a atribuição de gênero. Sendo assim, utilizaram a marcação de plural - com o acréscimo do grafema /s/ ao final dos termos; e atribuição de gênero - com a alteração dos grafemas /o/ ou /a/, que atribuem masculino e feminino respectivamente, como ocorre em LP.

Sendo assim, as línguas inventadas na oficina e que serão apresentadas nesta seção foram elaboradas com base nas atividades descritas em 2.4.2. Os estudantes deveriam elaborar diálogos para completar as HQs, além de preencherem uma lista de Swadesh (ambos dispostos na figura 14) ou ainda elaborar frases a partir de exemplos da LP⁴².

⁴² Ressaltamos que a lista com as frases somente foi aplicada para o grupo de aplicação, o grupo de controle recebeu apenas a HQ e uma lista em branco para escrever as palavras em LP e na LInv.



Muito bem! Você terminou a segunda parte da história! E agora ampliará as palavras da sua língua inventada. Utilizando a lista abaixo.

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA INVENTADA _____
menino	
menina	
vai beber	
bebeu	
bebia	
tinha bebido	
homem	
mulher	
leite	
água	
suco	
comeu	
comia	
tinha comido	
vai comer	
comerá	
pão	
eu gosto	
gostava	
gostaria	
maçã	
banana	
abacaxi	
uva	

Figura 14: HQ e lista de *Swadesh*

Contudo, como observaremos nos exemplos e figuras dispostos neste capítulo, os estudantes encontraram um pouco de dificuldade em elaborar os diálogos e muitos ficaram incompletos, além de conter uma linguagem simples em repertório. Todavia, foi possível verificar determinados padrões nas línguas para determinar marcação de plural ou atribuição de gênero. Com relação à marcação de tempo verbal, ocorreu com menos frequência do que as anteriores mencionadas (o mesmo ocorreu na segunda aplicação da pesquisa).

Demonstraremos alguns exemplos que foram coletados dos dados dos participantes do grupo de experimento (doravante GE), os quais receberam um

direcionamento para a elaboração das LInvs, como já mencionado, a lista de Swadesh e a lista com as sentenças.

i) os estudantes do GE receberam atividades direcionadas para elaboração das LInvs;

ii) como os nomes dos participantes não serão divulgados, demonstraremos exemplos indicando os numerais cardinais juntamente com a sigla.

Ainda neste capítulo, demonstraremos exemplos de LInvs do grupo controle (GC), como forma de analisarmos se houve padrão elaborado pelos estudantes (seções 3.3.1.1; 3.3.2; 3.3.3). Ressaltamos que os participantes do GC não receberam atividades direcionadas como os do GE, sendo assim, é mais comum encontrarmos padrões nas LInvs dos participantes do grupo de experimento. No entanto, conseguimos encontrar poucos padrões em LInvs criadas pelos estudantes que fizeram parte do grupo controle.

3.3.1.1. Marcação de tempo verbal

Quando falamos em marcação de tempo verbal, verificamos que é um pouco mais difícil para os estudantes perceberem que há uma sistematicidade. Nossa hipótese, como já mencionamos, é o verbo varia muito mais que um substantivo. Assim, é menos comum, como verificaremos nos exemplos, a ocorrência desse padrão, principalmente, nas LInvs que não receberam um direcionamento por meio de listas de sentenças e lista de *Swadesh*, no caso, as línguas criadas pelos participantes do grupo controle (GC)⁴³.

Nos próximos exemplos⁴⁴, retirados das LInvs dos participantes do GC, observaremos alguns verbos elaborados pelos estudantes, porém, não há uma

⁴³Informamos novamente que esse grupo continha um total de 27 participantes.

⁴⁴Os exemplos são dos participantes GC2, GC3, GC23, GC24 e GC26, respectivamente.

sequência – presente, passado e futuro – de um mesmo verbo, mas sim, tempos verbais de diversos verbos de acordo com o diálogo que eles criaram, sendo assim, também não há como separarmos um radical e as possíveis desinências para indicar a marcação de tempo verbal.

(18) a. vox

VIR-IMP-AFIRM

Venham

b. is

ESCOLHER-PRES-IND-3PS

Escolhe

c. vank

IR-PRES-IND-1PP

Vamos

(19) a. mei

SER-PRES-IND-1PS/3PP

Sou/são

b. xela

SEGUIR-MP-AFF

Siga/siga-me

c. mb

IR-PRES-IND-1PP

Vamos

d. mamos

CHEGAR-PRES-IND-1PP

Chegamos

(20) a. ci

SER-PRES-IND-1PP

Somos

b. sav

SER-PRES-IND-3PP

São

(21) a. infalun

INFINITIVO

Entender

b. íu

SER-PRES-IND-3PS

É

c. siu

SER-PRES-IND-3PP

São

(22) a. nelo

SER-PRES-IND-3PP

São

b. frazur

INFINITIVO

Entender

c. frazu

PRET-PERF-1PS

Entendi

Com base nos exemplos dispostos, é possível observarmos que a ocorrência de marcação de tempo verbal acontece com uma frequência menor, contudo, em determinados verbos é possível verificarmos essa sistematicidade, como nos exemplos (21b) e (21c) em que há o acréscimo do grafema <s> no início do termo para indicar o verbo na 3 pessoa do plural. Outro ponto interessante é o fato de o participante GC24, exemplo (21b), utilizar um diacrítico na elaboração do termo; isso demonstra a associação que o estudante faz com a LM quando vai criar uma língua. Outro exemplo dessa associação são os exemplos (22b) e (22c), em que há uma sistematicidade do verbo, no entanto, em (22b) é possível ver a influência da LM, pois como o termo em PB termina com o grafema <r>, o mesmo ocorreu na LInv. Ressaltamos ainda que essa sistematicidade foi percebida pelo próprio estudante sem ter auxílio de uma atividade direcionada, visto que, os

participantes desse grupo apenas receberam a HQ, por isso, quase não há padrões para indicar a marcação de tempo verbal. Outro ponto a ser considerado são as atividades incompletas, o que dificultou encontrar uma maior sistematicidade nas LInvs; a maioria dos estudantes não completaram algumas listas de sentenças que continham atribuição de gênero, marcação de plural e verbo, não possibilitando, assim, verificar se elaborariam um padrão para esses fenômenos.

Todavia, nas LInvs dos participantes do GE é possível verificarmos uma sistematicidade quando nos referimos a marcação de tempo verbal, como é possível observarmos nos exemplos (23) a (26).

(23) Vavi	capia	vora co	di.
PRON-MASC.	TER-FUT-PRET.3PS	COMER-PART.	SUBST.MASC

Ele tinha comido pão.

(24) Vavi	vora co	di.
PRON-MASC.	COMER-FUT-PRES	SUBST.MASC

Ele comerá pão.

(25) Vavi	capa	di.
PRON-MASC.	COMER-PRES-IND	SUBST.MASC

Ele come pão.

(26) Vavi	capia	di.
PRON-MASC.	COMER-PRET-IMP	SUBST.MASC

Ele comia pão.

Com base nos dados apresentados nos exemplos acima é observável que os estudantes conseguem perceber que há um padrão a ser seguido quando se trata de elaborar marcação de tempo verbal, atribuindo alteração no sufixo, ou até mesmo no prefixo, ou ainda, no meio do termo. No caso dos

exemplos (25) e (26) o participante GE3 manteve um núcleo e modificou o restante do termo - afixo - para indicar marcação de tempo verbal, sendo:

(25) Cap -a

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRES-IND

Come

(26) Cap -ia

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-IMP

Comia

O mesmo ocorre com os demais verbos analisados; mantém-se um radical e usa-se a mudança do afixo para indicar o tempo verbal.

(27) a. tot -eu

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-PERF

Bebeu

b. tot -ia

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-IMP

Bebia

É possível observarmos que a desinência para designar o tempo verbal no pretérito imperfeito permanece a mesma – ia – tanto para o verbo beber quanto para comer, além do uso da mesma terminação usado em português brasileiro (PB).

Outros participantes⁴⁵ também mantiveram a mesma sistematicidade – radical + desinência – para indicar o tempo verbal⁴⁶, alguns mantiveram a mesma terminação do PB (26), (27) e (28), enquanto outros utilizaram outras desinências (29), (30) e (31).

(28) a. li b -e

⁴⁵Em (29) é possível observarmos a marcação de tempo verbal elaborada pelo participante GE2; os demais exemplos apresentam os verbos dos GE4, GE15 e GE18, respectivamente.

⁴⁶Os verbos são os mesmos nos exemplos, pois são referentes à lista de sentenças que os participantes do grupo de experimento receberam.

AUX-IR RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR INFINITIVO

Vai beber

b. b -eu

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-PERF

Bebeu

c. b -ia

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-IMPERF

Bebia

d. Tin b -ido

AUX-TER RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PASS-PART

Tinha bebido

(29) a. s -a

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-PERF

Bebeu

b. s -e

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-IMPERF

Bebia

c. bl -o

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-PERF

Comeu

d. bl -u

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-IMPERF

Comia

(30) a. dad -ui

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-PERF

Comeu

b. dad -uis

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-IMPERF

Comia

c. dad -uia

RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR FUT-PRET

Comerá

- (31) a. t -li
 RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-PERF
 bebeu
- b. t -la
 RADICAL DESINÊNCIA PARA INDICAR PRET-IMPERF
 Bebia

Com base nos exemplos, podemos observar que alguns estudantes conseguem perceber que há uma sistematicidade no que diz respeito a marcação de tempo verbal, no entanto, ao analisarmos os dados percebemos que há essa ocorrência quando os participantes recebem insumos que promovem o pensamento acerca do funcionamento da língua. Se compararmos os estudantes do grupo de experimento, que receberam insumos, e os participantes do grupo controle, os quais receberam menos direcionamento que o outro grupo, é possível observarmos que os dados do GE apresentam mais padrões para as LInvs do que os do GC, principalmente, quando se trata de marcação de tempo verbal

Podemos observar nos exemplos que as LInvs poderiam ser utilizadas tanto na língua falada quanto na oralidade, ou seja, o estudante/participante conseguiu perceber que a língua é um sistema utilizado na fala também e não somente com foco na escrita, como aconteceu com as LInvs da primeira oficina. Possivelmente, essa ocorrência se deu devido às discussões preliminares acerca da diferença entre língua falada e escrita, percebendo que a língua é algo dinâmico, e que, primeiramente, aprendemos a oralidade de uma língua para, posteriormente, focar na escrita.

Contudo, nem todas as LInvs seguiram essa linha de pensamento e, portanto, não poderiam ser utilizadas em ambos os sistemas de linguagem. Os exemplos (32) e (33) das LInvs elaboradas pelos participantes GE2 e GE9, respectivamente, apresentados a seguir, mostram como é nítida a compreensão que os estudantes possuem acerca da língua; nesse caso, o

foco está totalmente na língua escrita, visto que, os termos criados são compostos, na grande maioria, por consoantes, sem a produção de nenhum som, impossibilitando o uso da LInv na linguagem falada.

(32) a. Rd

ARTIGO-MASC-PL

Os

b. Tndo

GERÚNDIO-TIRAR

Tirando

(33) a. Drw

SUBST-MASC-SG

Menino

b. Ppitq

SUBST-FEM-SG

Menina

c. Dly

SUBSTANTIVO

Água

De acordo com os dados acima, é possível, então, concluirmos que mesmo com as discussões acerca das diferenças dos sistemas de linguagem (oral e escrita), os estudantes ainda apresentam algumas dificuldades em perceber que termos como os dispostos nos exemplos (32) e (33) possivelmente não seriam utilizados na oralidade. Todavia, a maioria dos participantes conseguiu elaborar línguas que poderiam ser utilizadas tanto na escrita quanto na oralidade; alguns inclusive, como veremos na seção 3.4, realizaram a pronúncia de determinados termos.

Assim sendo, no que tange aos sistemas de linguagem - escrita e falada -, percebemos que é de suma importância promover a discussão acerca das diferenças entre ambos os sistemas, para que os estudantes comecem a analisar e compreender a língua como algo que não é somente escrito.

3.3.2. Atribuição de gênero

Como mencionado, os estudantes conseguem perceber que há uma sistematicidade na língua quando se trata de atribuição de gênero. Já aludimos que, provavelmente, isso ocorre por ser algo que não possui uma grande variação, como os verbos. Embora seja algo que os estudantes tendem a criar, nas LInvs dos participantes do GC foi mais difícil encontrarmos padrões que indicassem atribuição de gênero. Isso se dá devido aos participantes desse grupo não terem recebido atividades mais direcionadas, como por exemplo, lista de *Swadesh* e listas com sentenças. Assim, eles deveriam elaborar diálogos de acordo com a HQ, porém, a maioria das atividades encontram-se incompletas, bem como os diálogos e o dicionário, sendo difícil compreender o que determinados termos significam. Ainda assim, é possível verificarmos alguns termos, no entanto, nem sempre possuem uma sistematicidade.

O exemplo (34) nos mostra que o participante GC5, embora tenha elaborado pronomes demonstrativos no masculino e feminino, não manteve um padrão.

(34) a. calo

PRON-DEMONST-MASC-SG

Esse

b. sale

PRON-DEMONST-FEM-SG

Essa

Com base no exemplo (35) é possível verificarmos que a sistematicidade não ocorre nem quando se trata do plural do pronome demonstrativo no feminino.

(35) lendas

PRON-DEMONST-FEM-PL

Essas

Contudo, há o acréscimo do grafema <s> para indicar a marcação de plural, associando a LM com a LInv, pois mesmo sem o direcionamento há uma maior incidência quando se trata de padrão para marcação de plural.

Já nas LInvs criadas pelos estudantes do GE, é possível encontrarmos padrões para atribuição de gênero, devido às listas de *Swadesh* que receberam e que continham termos no masculino e feminino.

Assim, os exemplos a seguir demonstram que quando direcionados, os estudantes conseguem perceber a ocorrência dessa sistematicidade na língua.

(36)⁴⁷ a. meni

SUBST-MASC-SG

Menino

b. mena

SUBST-FEM-SG

Menina

(37) a. vavla

SUBST-MASC-SG

Irmão

b. vavlo

SUBST-FEM-SG

Irmã

c. volher

SUBST-MASC-SG

Homem

d. vulher

SUBST-FEM-SG

Irmã

e. joia

⁴⁷LInvs dos participantes: GE1 eGE3 respectivamente.

SUBST-FEM-SG

*Mãe**f. bic*

SUBST-MASC-SG

pai

O exemplo (37) mostra que o participante ora modifica o grafema final para indicar atribuição de gênero, ora o grafema no meio do termo. De qualquer forma, ele mantém uma sistematicidade de acordo com a LM, pois em (37c) permanece o grafema <o>, que é visto no termo ‘homem’, assim como, o uso do <u>, que se encontra em ‘mulher’. Contudo, o padrão não ocorre em (37e) e (37f) para indicar os termos ‘mãe’ e ‘pai’; nossa hipótese é que esses termos não apresentam uma sistematicidade similar com relação aos outros vocábulos do PB, em que há o uso de grafemas <o> e <a> para indicar a atribuição de gênero.

É observável que há um padrão, ora mantendo um núcleo (36), utilizando o mesmo termo de LP, ora modificando o grafema no final do termo (37), porém, utilizando <o> para indicar feminino e <a> para indicar masculino.

(38)⁴⁸ a. en

SUBST-MAS-SG

Menino

b. am

SUBST-FEM-SG

Menina

(39) a. bubim

SUBST-MAS-SG

⁴⁸ LInvs dos participantes GE7, GE6 e GE11.

Menino

b. babim

SUBST-FEM-SG

Menina

(40) a. nuya

SUBST-MAS-SG

Homem

b. naya

SUBST-FEM-SG

Mulher

c. nuy

SUBST-MAS-SG

Menino

d. nay

SUBST-FEM-SG

Menina

É possível observarmos que podemos encontrar muitos padrões para indicar atribuição de gênero, no entanto, há peculiaridades em algumas LInvs, como em (40). O participante acrescentou o grafema <a> para indicar homem e mulher, mantendo o mesmo termo elaborado para menino e menina. Uma hipótese é que ele poderia utilizar o grafema para indicar uma pessoa adulta, como ocorre em línguas indígenas (por exemplo, o tukano) que faz uso de sufixos para indicar determinadas características (ãrigi - pé de cana → gi (forma retilínea)⁴⁹, todavia, como não há mais exemplos encontrados não é possível averiguarmos se nossa hipótese está correta.

Os demais exemplos (38) e (39) alteram um grafema para indicar a atribuição de gênero, no entanto, em ambos os exemplos o grafema modificado é no meio ou início do termo e não no final como ocorre em PB.

⁴⁹ Cf. Antunes, 2021, p.46.

É possível, ainda, encontramos em algumas LInvs termos neutros como o que é apresentado em (41) e (42) dos participantes GE7 e GE9.

(41) nua

PRONOME

Ele(a)/Eles(as)

(42) dir

PRONOME

Ele(a)/Eles(as)

Percebemos que essa singularidade ocorreu somente na criação dos pronomes, não se apresentando em outros substantivos.

3.3.3. Marcação de plural

No que diz respeito à marcação de plural, os estudantes são mais propícios a elaborarem padrões similares aos da LM, sendo assim, as regularidades encontradas possuem o acréscimo do grafema <s> ao final dos termos.

Contudo, os exemplos (43), (44) e (45)⁵⁰ mostram que nem sempre os participantes utilizaram o grafema <s> para indicar marcação de plural. Porém, as LInvs dos estudantes do GC não apresentam uma regularidade no que diz respeito ao plural dos termos.

(43) a. culos

ADV-PL

Muitos

b. lendas

PRON-DEMONST

⁵⁰ LInvs dos participantes GC5, GC23 e GC14.

Essas

c. canilões

SUBST

Animais

(44) a. sco

ADJ

Unidos

b. boka

PRONOME

Vocês

(45) akos

PRONOME

Vocês

É possível observarmos que em (43) há uma regularidade para indicar marcação de plural, inclusive aparece um plural com a terminação “ões”, entretanto, o termo indicado não é um que possui a terminação -ão, como ocorre em LP, mas sim, animal. Já em (44) não há um padrão que indique o plural e como os diálogos estavam incompletos não foi possível verificar outros padrões. Em (45), porém, é possível verificar o acréscimo do grafema <s> indicando a marcação de plural.

Nas LInvs dos estudantes do GE não encontramos muitos termos que indicassem marcação de plural, e os que verificamos nem sempre apresentam o uso do grafema <s>.

(46) ren

PRONOME

Vocês

Neste exemplo o participante (GE21) adicionou o grafema <n> ao final do termo para indicar a marcação de plural. Outro padrão diferenciado da LM é apresentado em (47).

(47) igoaru

PRONOME

Vocês

Nesse caso, o estudante (GE13) utilizou o grafema <u> para indicar a marcação de plural. Todavia, convém ressaltarmos que nem sempre é possível encontrar outros termos para averiguarmos se a regularidade se manteve, visto que, muitas atividades estão incompletas.

Concluimos, então, que os participantes conseguem perceber uma sistematicidade quando se trata de padrões para marcação de plural e atribuição de gênero, no entanto, quando se trata de verbos, os estudantes encontram mais dificuldade em elaborar uma LInv com regularidade.

3.4. Fonética das LInvs

Como aludido, as LInvs nem sempre apresentam uma forma que poderia ser utilizada na oralidade. Contudo, em trabalho desenvolvido por Morgon (2024), foram selecionados alguns estudantes. A seleção se deu após análise das atividades, e foram divididas em: I) línguas mais desenvolvidas (48); II) línguas mais ou menos desenvolvidas (49) e III) línguas pouco desenvolvidas (50). Assim, alguns estudantes foram escolhidos para lerem alguns trechos das suas LInvs de acordo com a pronúncia que pensaram durante a criação da língua.

(48) HYIYI YABOY NEYU NAYO! YABOJI NAYO MUSAI AYO⁵¹
 [hiozi jaboꝝ neju najo jaboꝝ najo muzai ajo]
 OLÁ QUEM SÃO VOCÊS! O QUE VOCÊS FAZEM AQUI

(49) YANG YOU I AUIA
 [iëgi ju i auja]
 SIGAM A GENTE

(50) BLA BLU PLA BLO BLI PO
 [bla blu pla blo bli po]
 OI VOCÊS NÃO DEVERIAM ESTAR AQUI

Morgon (2024) constatou alguns sons derivados da língua inglesa e essa influência pode ocorrer, pois esta é uma língua de conhecimento dos estudantes, assim como a LM.

Podemos concluir que por serem falantes de português e conhecerem a língua inglesa, os participantes tendem a reproduzir os sons que são de seu conhecimento.

3.5. Sintaxe das LInvs

Como aludido, os estudantes são falantes de português e possuem algum conhecimento acerca da língua inglesa, visto que, este é o segundo idioma que aprendem na escola. Dessa forma, espera-se que o estudante elabore estruturas que estejam de acordo com a ordem de seu conhecimento linguístico.

Assim, as LInvs possuem a ordem da língua portuguesa – sujeito, verbo e objeto (SVO) – que foi, possivelmente, utilizada devido ao fato dos estudantes a usarem com frequência no seu cotidiano (PEZATTI, 2014).

⁵¹ LInvs dos participantes do GE11 e GE24.

Diferentemente da OLI 2, que os alunos receberam sentenças prontas e que pode ter influenciado na ordem dos componentes na sentença; neste trabalho, os participantes precisaram criar diálogos e mesmo assim, utilizaram a ordem do português.

Todavia, convém ressaltar, que alguns estudantes elaboraram apenas um único termo para indicar uma sentença, no entanto, a tradução permanece com a ordem SVO.

(51) Intuhnyz

Quem são vocês?

(52) Vcp Zno

Não lembram?

É possível observarmos no exemplo (53) que, embora, haja um termo para representar cada palavra da LP, não é possível utilizá-lo na oralidade, pois tem o foco apenas na escrita. Esse estudante GC9, recebeu menos atividades direcionadas, o que pode ter contribuído para ele não pensar na língua como um sistema falado.

(53) Lhay pata lenbays

Quem são vocês?

(54) Es qui sxi?

Então teve um erro na máquina?

(55) Xi bo

Isso é frango.

Já nos exemplos (54) e (55), podemos observar que nem sempre há uma mesma quantidade de termos na LInv para representar os termos da LM. Também não é possível identificar qual termo da LInv representa o vocábulo

na LP, pois a maioria dos participantes colocaram a tradução com a sentença inteira.

Porém, alguns estudantes, principalmente do GE, elaboraram sentenças com todos os componentes tanto em LInv quanto em LP. No entanto, a estrutura da frase pode parecer confusa devido ao estudante não organizar os itens na sentença de acordo com a gramática normativa. Salientamos que a tradução está idêntica à do estudante (GE21).

(56) Cot vata tamana fatl cuvaterono posain.

Eles não “consegue” “nós” “entende” a gente.

Podemos perceber com essa sentença que os estudantes, muitas vezes, não conseguem ordenar os componentes em uma sentença quando eles precisam elaborar uma, resultando em frases confusas. Entretanto, isso não é algo que acontece quando eles recebem as sentenças prontas.

Assim, concluímos que os participantes optaram pelo que é mais utilizável e comum para eles e, mesmo quando criam uma língua utilizam padrões sintáticos do PB por fazer parte de seu cotidiano.

3.6. Síntese do capítulo

Neste capítulo observamos alguns exemplos das Línguas inventadas na terceira oficina. Percebemos que é de suma importância que os estudantes recebam um direcionamento para que consigam pensar na língua de forma científica, percebendo que há uma sistematicidade.

No entanto, foi possível analisar que nem sempre há uma regularidade nas línguas criadas pelos participantes, principalmente, quando verificamos as LInvs dos participantes do grupo controle (GC), os quais não receberam determinados insumos como: I) lista de Swadesh e II) sentenças para verificarmos padrões morfológicos nas LInvs. Contudo, mesmo que não haja uma regularidade nas línguas dos estudantes do GC, diferentemente do grupo

de experimento (GE), em que podemos encontrar alguns padrões, o direcionamento é de grande relevância para que o estudante pense na língua em sua totalidade, criando pronomes, verbos, complementos etc., mesmo que não haja uma sistematicidade, é necessário que as atividades sejam direcionadas, pois sem essa orientação e discussão inicial (sobre língua falada e escrita), os estudantes tendem a elaborar a língua usando somente símbolos, como podemos observar nos dados coletados na primeira oficina (Girardi, 2020).

No capítulo a seguir discorreremos sobre as atividades aplicadas em todas as oficinas, analisando quais foram mais eficazes para promover o pensamento científico no estudante acerca do funcionamento das línguas.

CAPÍTULO 4: COMPARAÇÃO DAS ATIVIDADES APLICADAS NAS OFICINAS DE LÍNGUA INVENTADA

4.1. Introdução

Neste capítulo realizaremos uma comparação das atividades aplicadas em todas as oficinas, analisando as de maior efetividade para promover o engajamento dos estudantes, e as mais eficientes no que diz respeito a elaboração de padrões para os fenômenos da língua.

Demonstraremos também que a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) proposta por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 92) é determinada pela mudança que ocorre no aprendizado, fazendo com que este seja compreendido, fortalecido e, por fim, internalizado. Dessa forma, contribui para

desenvolver o pensamento no estudante, bem como, sua autonomia por meio de atividades desafiadoras.

A mediação e o direcionamento das atividades para a coleta de dados desta pesquisa foram de grande importância para verificarmos como se dá as intuições linguísticas dos estudantes acerca dos fenômenos da língua, pois ao serem orientados, os estudantes conseguem perceber determinados fenômenos, além de pensar na língua de forma científica e não somente como um conjunto de regras.

4.2. As atividades

No decorrer deste trabalho demonstramos uma série de atividades, que foram analisadas durante e após aplicação das oficinas de língua inventada. Apresentamos uma breve contextualização das línguas criadas nas primeira e segunda fases da pesquisa de mestrado, bem como uma análise mais detalhada das línguas inventadas e coletadas para este trabalho.

Com base nas análises, percebemos, como já mencionado, que os estudantes precisam de um direcionamento para a elaboração das LInvs, bem como a mediação do professor para a realização das atividades.

Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2024, p.167), as atividades mediadas têm o intuito de “melhorar a habilidade de aprendizado e derivar o máximo de benefício da exposição a uma variedade de tarefas que requeriam o uso de operações mentais.”

Dessa forma, essa mediação ocorre no sentido de demonstrar exemplos de sentenças em LP, ou ainda, realizar algumas questões acerca das LInvs. O direcionamento precisa ser no sentido de instigar os estudantes na criação das línguas, promovendo o pensamento científico, aflorando as intuições linguísticas acerca dos fenômenos da própria língua. Ainda, a mediação ocorre como forma de fazer com que o estudante perceba que seu objeto de estudo - a língua – pode ser estudado de um ponto de vista científico, com padrões

estruturados e não algo randômico. Dessa forma, as atividades precisam ter sentido para o estudante, além de proporcionar o raciocínio.

Nesse sentido, durante as oficinas de língua inventada⁵² (OLI), propomos atividades que foram aprimoradas no decorrer das pesquisas conforme o que pretendíamos captar nas LInvs dos participantes. Assim, demonstraremos um quadro que apresentará as atividades aplicadas no decorrer das oficinas, bem como, as mudanças ocorridas.

	OLI 1	OLI 2	OLI 3	
			GE	GC
	Site Ominiglot	Site Ominiglot	Site Ominiglot	Site Ominiglot
	Vídeo sobre filme A chegada	Vídeo sobre filme A chegada	Vídeo sobre filme A chegada	Vídeo sobre filme A chegada
	Elaboração das LInvs	Discussão sobre Língua falada e escrita	Discussão sobre Língua falada e escrita	Discussão sobre Língua falada e escrita
Atividades aplicadas		Criação do contexto para as LInvs	Contexto da HQ e elaboração do nome da LInv e da civilização	Contexto da HQ e elaboração do nome da LInv e da civilização
		Lista de Swadesh (com substantivos)	Criação de diálogos da HQ em LP e LInv. Criação de termos com base	Criação de diálogos da HQ em LP e LInv.

⁵²Em Girardi (2020) ocorreram duas oficinas, enquanto a última é o objeto de estudo desta pesquisa.

			na lista de Swadesh.	
		Lista de sentenças	Criação dos diálogos, lista de sentenças	Criação de diálogos da HQ em LP e LInv.
		Elaboração dos sons das LInvs	Criação dos diálogos, lista de sentenças	Criação de diálogos da HQ em LP e LInv.
			Elaboração do texto em LInv	Elaboração do texto em LInv
			Enigma para decifrar	Enigma para decifrar
			Troca de fonemas	Troca de fonemas

Quadro 7: Quadro comparativo de atividades das OLI

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

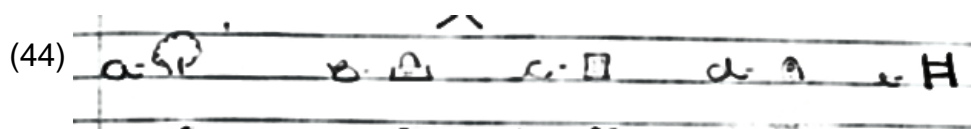
Com base no quadro 7, é possível verificarmos as modificações que ocorreram no decorrer das OLI. Essas alterações foram importantes no processo de promover o pensamento científico.

Quando falamos em mediação, estamos lidando com atividades direcionadas, que têm como objetivo instigar o estudante a pensar de modo científico acerca do funcionamento de seu objeto de estudo. Dessa forma, quando ele recebe os insumos, consegue perceber determinados fenômenos na língua, os quais passariam despercebidos se não fosse estimulado a pensar em como funcionam.

Assim, é possível analisarmos que as atividades precisaram ser aprimoradas, como por exemplo, promover a discussão entre língua falada e escrita, visto que, sem essa conversa, os estudantes pensam na língua somente com foco na escrita, como podemos verificar nos exemplos (43) e (44) retirados da OLI 1.

(43) gui – fub - au

F - E - Z



Após analisarmos as Llnvs da primeira oficina, verificamos que seria necessário, então, um direcionamento, para que os estudantes percebessem que a língua é utilizada tanto na oralidade quanto na escrita, por isso, a proposta da discussão com base no vídeo “Fala e escrita” (Marcuschi, 2011). Além disso, não foi possível captar padrões morfossintáticos nas línguas criadas, pois os participantes elaboraram apenas um sistema de substituição de cada grafema do alfabeto da LP.

Sendo assim, para a OLI 2, pensou-se, então, em elaborar uma atividade que induzisse o estudante a pensar na língua de forma sistêmica, sendo assim, a atividade que compunha a lista de *Swadesh*, bem como, a elaboração das sentenças, foram primordiais para complementar e auxiliar no pensamento científico dos estudantes, e ainda, incentivá-los à indução, para que utilizassem seu conhecimento internalizado sobre a língua, estabelecendo conexões entre a LM e Llnv, percebendo assim, os padrões existentes na LP.

Atividade 3: Lista de swadesh

Foco: G

Data: 05/04/19

ATIVIDADE

Observe as palavras abaixo. Pensem em como elas ficaram na língua que você inventou. Antes de escrevê-las, pensem na diferença entre língua e escrita, pois isso ajudará na elaboração das palavras.

Português	Língua inventada
Eu	PLA
Você	NANT
Aqui	CHUB
Ele	TREC
Alí	CHABLAU
Não	NIN
Menina	MOA
Dois	TICA
Homem	TORI
Pássaro	MERA
Um	LOKI
Agora	AGOR
Gato	NEC
Cachorro	STAN
Árvore	LEE
Flor	MILOS
Bonita	AGATANGA
Português	Língua inventada

Figura 15: Lista de Swadesh (Girardi, 2020)

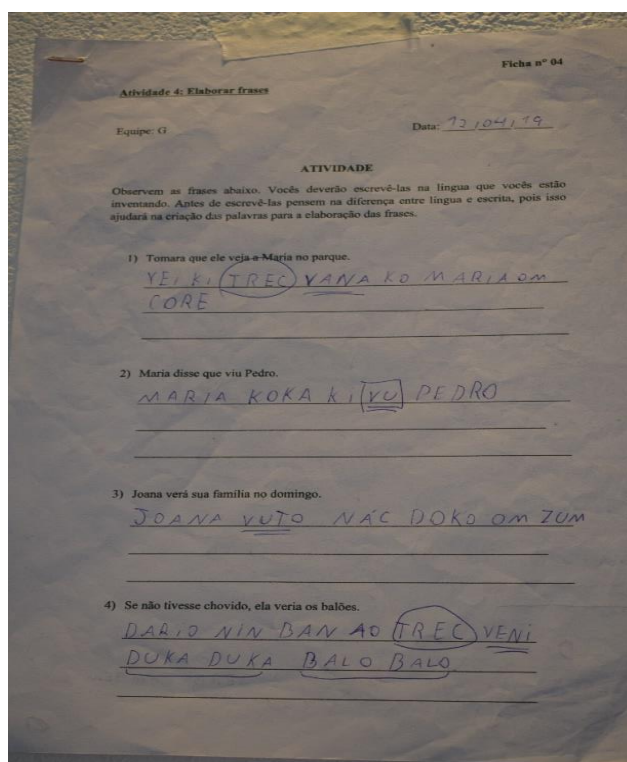


Figura 16: Lista de sentenças (Girardi, 2020)

De acordo com as figuras analisadas, percebemos que o direcionamento é de suma importância para o estudante, dessa forma, ele consegue perceber determinados fenômenos que ocorrem na língua, assim como, os padrões morfossintáticos, os quais seriam imperceptíveis quando não há essa orientação por meio de atividades direcionadas.

Partindo desse ponto, para a OLI 3, pensamos em uma atividade mais lúdica, na qual o estudante deveria, além de elaborar uma língua, utilizar a LM; dessa forma, propomos a atividade baseada em uma HQ. Conforme o quadro 7, primeiramente, os estudantes participaram da discussão sobre a diferença entre fala e escrita para somente, em seguida, iniciar a elaboração da LInvs.

Contudo, observamos que, embora seja uma atividade mais lúdica, muitos estudantes encontraram dificuldades em pensar nos diálogos, mesmo em LP; porém, foi possível observar alguns padrões morfossintáticos elaborados pelos estudantes, principalmente, dos participantes que fizeram parte do grupo de experimento⁵³. Contudo, há alguns casos de padrões

⁵³Ressaltamos que os estudantes do grupo de experimento receberam listas de Swadesh, bem como, lista com sentenças e a HQ, enquanto os participantes do grupo controle receberam apenas a HQ

encontrados em LInvs de estudantes do grupo controle, que recebeu menos insumos, como observado no quadro 7.

No decorrer das atividades, percebemos que os estudantes não estavam motivados a elaborar os diálogos para a HQ e, por isso, aplicou-se uma atividade mais dinâmica, com o intuito de desafiá-los a pensar na língua. Essa atividade englobava decifrar um código, como já explicitado na seção 2.4.2., e foi perceptível como os estudantes ficaram envolvidos em resolver o enigma apresentado, encontrando padrões morfossintáticos conforme compreendiam o código.

Conforme análise dos dados, foi observável que os grupos que receberam um direcionamento, bem como, a mediação do professor/pesquisador, conseguiram elaborar padrões para as LInvs. Para uma maior visualização acerca da elaboração desses padrões, apresentamos o quadro 8, que mostra em quais oficinas houve uma maior sistematicidade das línguas.

Padrões morfossintáticos	OLI 1	OLI 2	OLI 3	
			GC	GE
Marcação de tempo verbal	Não ocorreu	Ocorreu (menos frequência)	Ocorreu (bem menos frequência)	Ocorreu (menos frequência)
Atribuição de gênero	Não ocorreu	Ocorreu (mais frequência)	Ocorreu (mais frequência)	Ocorreu (mais frequência)
Marcação de plural	Não ocorreu	Ocorreu (mais frequência)	Ocorreu (mais frequência)	Ocorreu (mais frequência)

Quadro 8: Quadro comparativo de padrões morfossintáticos das LInvs

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Por fim, com base nos dados coletados em todas as oficinas, é notável que é de grande relevância o direcionamento, visto que, foi perceptível as mudanças ocorridas nas LInvs no decorrer das oficinas – elaboração dos padrões morfossintáticos. De acordo com o quadro, mesmo os participantes do GC (que receberam menos direcionamento), conseguiram elaborar padrões

para as LInvs. Isso mostra que as discussões acerca da língua – fala e escrita – tal como, as atividades lúdicas, contribuem para que o estudante consiga perceber a língua como objeto científico, utilizando seu conhecimento internalizado – Língua-I (Chomsky, 1986), compreendendo, então, o seu funcionamento. Além disso, realizar alterações nas atividades, bem como, em momentos alternados, proporcionar atividades em grupo, é de grande necessidade para promover o engajamento dos estudantes, pois assim, eles conseguem dialogar, levantar hipóteses e refletir sobre a língua.

4.3. Por que não trabalhar com dados linguísticos?

Com base nos dados analisados foi possível perceber que muitos estudantes desenvolveram a habilidade de construir uma língua, fazendo uma análise da LM e associando-a com a LInv. Com isso, tornou-se evidente que muitos participantes conseguiram perceber como funcionam determinados fenômenos da língua que poderiam ser de difícil compreensão.

Todavia, pode-se pensar no porquê utilizar atividades direcionadas para a invenção de uma língua e não dados linguísticos?

Vygotsky (1984) afirma que o jogo contribui para o desenvolvimento da criança, tanto no campo intelectual, moral e social, assim, partimos da ideia de trabalhar com algo lúdico, que instigasse os estudantes. Nessa perspectiva, a proposta de criar uma língua surge como algo inovador e inédito, com o intuito de fazer o estudante utilizar seu conhecimento internalizado, que todo falante possui acerca da língua (Chomsky, 2006), e sua criatividade, promovendo a reflexão, o questionamento e o pensamento científico.

A proposta de trabalhar com a criação de uma língua teve como objetivo fazer com que o estudante pensasse sobre seu objeto de estudo durante a elaboração de uma gramática, pois conforme Pires de Oliveira e Quarezemin

(2016, p.18), “o aluno aprende a construir hipóteses científicas enquanto constrói uma gramática.”

Assim, espera-se que o estudante, por meio das atividades direcionadas e da elaboração de uma língua, consiga “transferir conhecimento de um lugar para outro e criar novo conhecimento a partir do conhecimento transferido” (Feuerstein, Feuerstein e Falik, 2014, p. 170), ou seja, com a construção de uma gramática, em uma atividade lúdica, possa compreender o funcionamento da língua materna e utilizar esse conhecimento no seu cotidiano.

Posto isto, concluímos que, o fato de o estudante elaborar uma língua, observando seu funcionamento e refletindo sobre ela, contribui para que ele compreenda melhor o funcionamento da sua própria língua e, ainda, perceba que a língua possa ser estudada como objeto científico.

4.4. Síntese do capítulo

Neste capítulo discorreremos sobre as atividades aplicadas durante as três oficinas, demonstrando suas modificações e como isso auxiliou o estudante na elaboração e no pensamento científico acerca da língua.

Explicitamos alguns exemplos para mostrar como as atividades direcionadas contribuem para que os estudantes percebam determinados padrões existentes na língua, fazendo assim uma associação entre LM e LInv, utilizando para isso o conhecimento internalizado (Língua-I) que já possuem.

Apresentamos, ainda, o porquê da escolha de uma atividade lúdica e não de dados linguísticos para a realização das oficinas. Discorreremos que, por meio de uma atividade de construir gramática, na qual o estudante use sua criatividade e conhecimento internalizado, ele consiga perceber o funcionamento de determinados padrões morfossintáticos e a sistematicidade da língua.

No capítulo a seguir discorreremos sobre como o professor pode utilizar as atividades propostas neste trabalho em sua sala de aula.

CAPÍTULO 5: ENCAMINHAMENTOS

5.1. Introdução

No capítulo anterior discorreremos sobre as atividades aplicadas durante as oficinas de língua inventada, demonstrando como elas foram aprimoradas e como o direcionamento é de suma importância para que o estudante perceba a língua como objeto científico, bem como, o motivo de utilizarmos uma atividade lúdica e inovadora para construir uma língua em vez de usar dados linguísticos.

Neste capítulo discorreremos acerca de apontamentos e exemplos de como os profissionais da área de educação podem incorporar a proposta apresentada neste trabalho em sua sala de aula. Explicitaremos alguns exemplos de atividades, tal como, seus objetivos.

5.2. Como o professor pode implementar as atividades propostas nesta pesquisa em sua sala de aula?

Como mencionado, esta pesquisa, embora inédita, teve como base os estudos propostos por Honda e O'Neil, Punske, Anderson e outros. Sendo assim, é possível o professor adaptar as atividades propostas neste trabalho para que possa utilizar em sua sala de aula de forma mais efetiva.

Propomos que as atividades sejam adaptadas de acordo com a faixa etária do estudante e de acordo com o objetivo do professor. Neste trabalho aplicamos as atividades para estudantes do 6º ano do ensino fundamental, contudo, o docente pode aplicar aos estudantes das séries finais do ensino fundamental, assim como, ensino médio e/ou graduação.

Para uma melhor compreensão acerca da aplicação das atividades, explicitaremos abaixo como elas poderão ser implementadas em sala de aula:

I) Conceito de Língua – diferença entre escrita e fala

Sugerimos, inicialmente, que a discussão acerca do conceito da língua seja feita para que os estudantes compreendam a diferença entre escrita e fala. O professor pode passar alguns vídeos que mostram esses sistemas de linguagem e suas diferenças para auxiliar na discussão com os estudantes. Essa atividade tem como objetivo a compreensão por parte do estudante acerca dos sistemas (escrito e falado), percebendo que não são o mesmo tipo de linguagem. Para engajar os alunos é possível propor algumas dinâmicas (jogos de mímicas, por exemplo, para verificarem que há diferentes tipos de linguagem) e debates para que eles possam falar sobre essas diferenças.

II) Lista de *Swadesh*

Para a criação de uma língua, o professor pode, por exemplo, iniciar com o preenchimento de uma lista de *Swadesh*, que pode ser adaptada de acordo com a faixa etária e o objetivo pretendido. Se o foco da aula for o ensino de verbos, o professor pode apresentar uma lista contendo vários verbos, ora apresentando um mesmo tempo verbal, ora um único verbo, porém, diversificando na marcação de tempo verbal. Esse tipo de exercício tem o intuito de verificar se os estudantes conseguem perceber os padrões para a marcação de tempo verbal. Espera-se que o aluno consiga elaborar uma língua em que haja um radical e as respectivas desinências para indicar o tempo. O quadro abaixo mostra um exemplo de como essa lista pode ser elaborada.

LP	LInv
Bebi	
Bebeu	
Vai beber	
Bebo	
bebia	

Quadro 9: Marcação de tempo verbal – mesmo verbo

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

LP	LInv
Comeu	
Bebeu	
Dançou	
Pulou	
Partiu	

Quadro 10: Marcação de um mesmo tempo verbal – diferentes verbos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

De acordo com os quadros é possível verificar que a lista de *Swadesh* é capaz de ser adaptada conforme o objetivo de cada aula, podendo ser utilizada para verificar marcação de plural, atribuição de gênero etc.

III) Elaboração de sentenças – sintaxe e elementos de uma frase

A lista contendo sentenças podem ser direcionadas para que o docente verifique se os estudantes manterão a mesma sintaxe – sujeito, verbo e objeto (SVO) – que faz parte do PB ou se elaborarão sentenças com ordens diferenciadas. Pode-se, nesse caso, trazer para os alunos alguns termos para que possam utilizar nas sentenças (por exemplo, parque e menina) e, com

isso, precisam elaborar uma sentença usando as palavras apresentadas.

Nas frases, o professor pode utilizar diversos elementos para verificar como o estudante elaborará a LInv, como, utilizar variações de gêneros, substantivos no singular e plural, diversos pronomes para observar se há uma sistematicidade etc.

Assim como a lista de *Swadesh*, as sentenças devem ser elaboradas de acordo com o objetivo que se pretende atingir com a aula.

IV) Jogos e brincadeiras

Atividades desafiadoras têm o intuito de engajar os estudantes, com esse propósito, sugere-se que, durante as aulas introduza desafios, jogos e brincadeiras para que os estudantes possam resolver (em dupla ou grupos), encontrando padrões. Nesse caso, pode ser uma atividade com uma língua inventada ou uma língua natural que seja diferente da LM dos estudantes, na qual os alunos precisem decodificar uma mensagem. Também é possível colocar uma palavra e pedir aos estudantes que modifiquem apenas um grafema, para que verifiquem que o som e o sentido são modificados (por exemplo: bala, sala, vala etc).

V) Atividades em grupos ou individual

Dependendo da atividade proposta, o professor pode optar por dividir os estudantes em grupos ou pelo trabalho individual. A lista de *Swadesh*, por exemplo, pode ser realizada individualmente, pois, dessa forma, o docente conseguirá observar se o estudante conseguiu elaborar padrões ou criou termos randomicamente. No entanto, atividades como jogos ou desafios, podem ser

desenvolvidas em grupos, assim, cada estudante contribui com o colega durante o desenvolvimento da atividade.

5.3. Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentamos algumas sugestões e exemplos de como o profissional da área de educação pode utilizar e implementar as atividades em sua sala de aula. As atividades aqui demonstradas têm como intuito instigar o pensamento científico dos estudantes, fazendo com que utilizem a gramática internalizada, a qual de acordo com Chomsky (2006), todo falante tem a capacidade de discernir o que pode ou não funcionar na língua, para que encontrem padrões morfossintáticos, compreendendo seu funcionamento.

Pretende-se, então, com essas atividades que o aluno entenda que a língua não é apenas um aglomerado de regras que precisam ser memorizadas, como ocorre na gramática normativa (Possenti e Ilari, 1985), mas sim, sistêmica, podendo ser estudada como um objeto de ciência. Além disso, as atividades mediadas, segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p.167), têm o intuito de “melhorar a habilidade de aprendizado”, fazendo com que o estudante reflita sobre a língua, usando sua gramática internalizada para compreender como determinados fenômenos linguísticos funcionam.

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivamos demonstrar que uma atividade inédita e inovadora, como a criação de uma língua, pode contribuir para que o estudante perceba a língua como objeto científico, e ainda, compreenda o funcionamento de determinados fenômenos gramaticais, analisando as variações existentes na língua e utilizando para isso o seu conhecimento internalizado.

Seguindo essa lógica, concordamos com Chomsky (2006), que afirma que todo falante possui uma gramática internalizada, sendo capaz de discernir o que funciona ou não na sua língua materna. Para aflorar esse conhecimento internalizado, utilizamos atividades mediadas e direcionadas (Feuerstein, Feuerstein e Falik, 2014), com o intuito de fazer os estudantes refletirem e compreenderem como determinadas regras funcionam, percebendo a sistematicidade e associando a LInv com a LM para criar padrões morfológicos para suas línguas.

Assim, no capítulo 1, discorreremos sobre o termo *constructed language* e como as línguas inventadas têm ganhado espaço nos últimos anos, tanto no âmbito artístico quanto no acadêmico. Nesse sentido, Gillon et al. (2020) apresenta exemplos da implementação da construção de línguas em aulas de algumas universidades americanas, com o intuito de promover uma maior compreensão acerca da língua natural. Pois, como o uso da gramática internalizada (Chomsky, 2016) o aluno pode construir uma gramática, compreendendo as regras da língua materna; regras que, conforme Possenti e Ilari (1985, p.3), os falantes possuem competência para identificar o que faz parte ou não da língua.

Ainda no primeiro capítulo, apresentamos alguns exemplos de LInvs que foram elaboradas em oficinas anteriores (Girardi, 2020), demonstrando que os estudantes são capazes de perceber determinados fenômenos (por exemplo, a diferença entre os sentidos de pão manteiga e pão com manteiga). É importante saliente que as LInvs dos estudantes não são completas, e isso é compreensível, visto que, I) não houve tempo hábil para a criação de uma língua completa; II) os estudantes ainda possuem dificuldades quanto à criação de uma língua que possa ser utilizada na oralidade; III) ausência de estudantes

durante as atividades, resultando em atividades incompletas. Contudo, não esperávamos que os estudantes elaborassem línguas com um sistema fonético e morfossintático completos, mas sim, conseguissem compreender - com a construção da gramática - que a língua não é apenas um conjunto de regras que precisam ser memorizadas, mas sim, algo que pode ser estudado objeto científico, percebendo que ela possui uma sistematicidade, que há padrões para indicar, por exemplo, marcação de tempo verbal, marcação de plural e atribuição de gênero.

Sendo assim, no que tange a metodologia, detalhamos a estrutura das oficinas e os desafios encontrados ao longo da aplicação do experimento. Para este trabalho utilizamos o método de pesquisa-ação, e ainda, a EAM (Feuerstein, Feuerstein e Falik ,2014), bem como, o direcionamento das atividades, que tem como foco fazer com que os estudantes construam suas línguas de forma mais estruturada. Discorremos, ainda, sobre as atividades do experimento anterior (Girardi, 2020), como também, as atividades aplicadas para este trabalho, demonstrando que sem um direcionamento os estudantes tendem a criar códigos criptográficos ao invés de um sistema linguístico que pode ser funcional.

Ainda, apresentamos as atividades aplicadas em cada grupo – grupo controle (GC) e grupo de experimento (GE) – explicitando cada uma delas e demonstrando que quanto mais direcionamento o estudante recebe, mais ele consegue elaborar línguas padronizadas de acordo com as regras gramaticais.

Nos exemplos demonstrados no capítulo 3, é possível observar como as línguas são criadas de acordo com o direcionamento recebido. Demonstramos, primeiramente, breves exemplos das LInvs do experimento anterior (Girardi, 2020), apresentando as diferenças encontradas nas línguas elaboradas na primeira fase, que ocorreu sem nenhum tipo de direcionamento, e na segunda fase, a qual teve um direcionamento nas atividades. Discorremos, ainda, sobre as LInvs que são objeto de pesquisa deste trabalho, apresentando uma análise morfossintática de algumas delas. Percebemos que os estudantes do GE conseguiram elaborar línguas mais estruturadas quanto a padrões morfológicos, enquanto, os participantes do GC criaram LInvs menos sistêmicas. Isso se deve ao direcionamento das atividades que cada

grupo recebeu, sendo o GE o grupo que mais recebeu atividades direcionadas. Além disso, verificou-se que em ambos os grupos os estudantes criaram línguas com a mesma ordem do PB – sujeito, verbo e objeto (SVO), visto que, utilizam a mesma estrutura da LM.

Apresentamos ainda nesta tese, uma comparação das atividades aplicadas em todas as oficinas, explicitando exemplo para demonstrar como o direcionamento adequado pode contribuir para que o estudante compreenda e perceba que a língua possui uma sistematicidade, elaborando padrões morfológicos, e assim, associando a LM com a LInv. Demonstramos, ainda, que com uma atividade lúdica de construir uma gramática, o estudante pode compreender melhor o funcionamento da língua.

Por fim, nos encaminhamentos, explicitamos alguns exemplos de como o profissional da área de educação pode implementar as atividades em sua sala de aula, adaptando-as de acordo com o que se pretende trabalhar, bem como, a faixa etária do estudante. Os exercícios têm o intuito de contribuir para a compreensão e reflexão dos estudantes acerca da língua, demonstrando que a língua pode ser estudada como objeto científico e que ela possui uma sistematicidade.

Posto isto, gostaríamos de ressaltar que este trabalho não é uma crítica ao ensino de LP nas escolas, mas sim, um estudo demonstrando como uma atividade inédita e inovadora de criar uma língua pode contribuir para que o estudante utilize seu conhecimento internalizado para compreender determinados fenômenos sobre a língua. Do mesmo modo que as atividades aqui propostas não têm o intuito de substituir os livros didáticos de língua portuguesa, mas sim, apenas complementar os estudos com atividades que promovam a reflexão e o pensamento científico acerca da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, S.J. et al. Learning about language through language invention. "I was really proud of the language I create." In: PUNSKE, J. Language Invention in Linguistics Pedagogy. United Kingdom: Oxford University Press, 2020.

ANTUNES, I. Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, R. A. M. R. O aumentativo como expressão de hierarquia social na língua tukano: uma análise semântico-pragmática. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

ARCENAS, C.E et al. Tornando visível a presença das oito forças que propiciam o desenvolvimento de uma cultura de pensamento num ambiente de aprendizado. In: Andrade, J. P.(org.) Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Panda Educação, 2021.

BASSO, R. M.; PIRES DE OLIVEIRA, R. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. Matranga, Rio de Janeiro, v.19, n.30, jan/jun 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matranga/article/view/22619/16162> Acesso em: outubro de 2022.

BERRY, A. J. Teaching invented languages as an introductory course. Unfamiliar territory. In: PUNSKE, J. Language Invention in Linguistics Pedagogy. United Kingdom: Oxford University Press, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Programa internacional de avaliação de estudantes (Pisa). Disponível em: <http://inep.gov.br/pisa> Acesso em: setembro de 2022

CASTILHO, A. T. Prefácio. In: PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. Gramáticas na escola. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHOMSKY, N. Sobre natureza e linguagem. In: BELLETTI, Adriana; RIZZI, Luigi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Mercado de Letras, 2004.

FAQEABDULLA, I. B. "Para criar línguas construídas, os humanos baseiam-se nas características de suas línguas nativas" English Department, College of Education, Salahaddin University, Erbil, Iraq, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378315077_Exploring_the_Purposes_Behind_the_Creation_of_Conlangs Acesso em 23/5/2024

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. Além da inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FILHO, N.M Motivos para o Brasil ir mal no Pisa vão além da falta de conhecimento sobre as disciplinas. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/04/motivos-para-o-brasil-ir-mal-no-pisa-vaio-alem-da-falta-de-conhecimento-sobre-as-disciplinas-diz-pesquisador.ghtml>

FITZGERALD, G. Linguistic Intuitions. British Journal for the Philosophy of Science, 61 (1), 123-160, 2010. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/FITLI> Acesso em: novembro de 2023.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: Franchi, C. Mas o que é mesmo 'gramática'? São Paulo: Parábola, 2006.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GILLON, C. et al. Bringing language construction from the classroom to the community. In: PUNSKE, J. Language Invention in Linguistics Pedagogy. United Kingdom: Oxford University Press, 2020.

GIRARDI, J. E. Oficina de língua inventada e o ensino de conceitos linguísticos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

HONDA, M.; O'NEIL, W. Thinking linguistically: a scientific approach to language. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd, 2008.

ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. Projeto Ipê. São Paulo: UNICAMP Instituto de Estudos da Linguagem, 1985.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. de. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEDERMAN, S.K.; SFORZA, C. Vamos “tinkering”? Uma a proposta “maker” para a aprendizagem mais visível. In: Andrade, J. P. (org.) Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Panda Educação, 2021.

MILLS, Geoffrey.E. Action research: a guide for teacher researcher. 3 ed. New Jersey: Pearson Education Inc, 2007.

MORGON, B. H. (2024). Conlang na escola: a escrita e a oralidade de línguas inventadas. (Relatório de projeto) FAPESP

MONTEIRO, B. N. Confie na sua intuição: com a intuição do falante fundamenta análises da língua. Quando se fala de estudos da língua, a intuição pode desempenhar um papel essencial, v.3, 2020. Disponível em: <https://www.roseta.org.br/tag/v-3-n-2-2020>. Acesso em: 31/01/2024

MÚSICA Língua do P – Gal Costa – Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gal-costa/lingua-do-p.html> Acesso: setembro de 2019.

NERDOLOGIA. A língua dos alienígenas de A Chegada – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V4GEKqI25EU> – Canal Nerdologia Acesso: novembro de 2022.

OKRENT, Arika. In the land of Invented Languages. Nova York: Spigel& Grau, 2009.

PEARSON, M. Using language invention to teach typology and cross-linguistic universals. In: PUNSKE, J.; SANDERS, N.; FOUNTAIN, A. (org.) Language Invention in Linguistics Pedagogy. First editioned. United Kingdom: Oxford; New York, NY: Oxford University Press, 2020.

PERINI, M.A. Gramática descritiva do português brasileiro. São Paulo: Editora Vozes, 2016.

PETERSON, D.J. Artistry in language invention. Conlang pedagogy. In: PUNSKE, J.; SANDERS, N.; FOUNTAIN, A. (org.) Language Invention in Linguistics Pedagogy. First edition. United Kingdom: Oxford; New York, NY: Oxford University Press, 2020.

PEZATTI, E. G. A ordem de palavras no português. São Paulo: Parábola, 2014. 144 p.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. Gramáticas na escola. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

RITCHHART, R. Creating cultures of thinking: the 8 forces we must master to truly transform our schools. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2015.

SANDERS, N. Constructed languages in the classroom. Language, [s.l.], v.92, n.3, p. e192 – e204, 2016.

SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHWARTZ, M. C., et al. Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 27, p. 340-359, 2020.

TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, 31 (3), 443-466.

VIGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Apêndice A – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- 1 Seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa “Educação Linguística – Método de ensino de conceitos linguísticos por meio da criação de uma língua fictícia”.
- 2 Justificativa, objetivos e procedimentos a serem utilizados:
 - 2.a Seu (Sua) filho(a) ou tutelado(a) foi selecionado(a) por estar matriculado no sexto ano do Ensino Fundamental II da EE Dona Aracy Leite Pereira Lopes. A participação nesta pesquisa não é obrigatória.
 - 2.b O objetivo geral deste estudo é colaborar para que a criança compreenda a língua como objeto científico e entenda aos poucos categorias e princípios morfológicos e sintáticos através da criação de uma língua.
 - 2.c A participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa consistirá em criar uma língua fictícia. Essa criação será feita individualmente e terá a orientação da pesquisadora Jane Eder Girardi.
 - 2.d A pesquisa terá duração de 10 encontros presenciais, os quais ocorrerão uma vez na semana.
 - 2.e Em cada encontro o seu(sua) filho(a) realizará uma atividade proposta pela pesquisadora, iniciando o processo de criação de uma língua;
 - 2.f Durante a elaboração da língua a pesquisadora estará preparada para auxiliar seu (sua) filho (a) em qualquer dúvida.
- 3 Esta pesquisa apresenta risco mínimo, no entanto, possíveis desconfortos podem ocorrer: i) emocionalmente: insegurança, estresse e dúvidas durante a elaboração da língua; ii) cansaço. No entanto, ressaltamos que o(a) participante não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo interromper sua participação no momento que julgar oportuno. Esperamos que a pesquisa nos forneça dados para que possamos ajudar o(a) participante a apreender a língua como objeto científico. Se a criança se sentir desconfortável durante a aplicação do trabalho, a pesquisadora a deixará à vontade, incentivando-a a não se preocupar com o resultado. Além disso, a criança terá acesso a esse resultado ao final da pesquisa.
- 4 A pesquisa se dará em forma de oficina, e essa oficina ocorrerá de forma presencial durante a aula de língua portuguesa. Durante a pesquisa o aluno elaborará a língua conforme as orientações da pesquisadora; as atividades serão realizadas individualmente. Os participantes receberão as atividades e orientações em cada encontro. As atividades realizadas serão entregues à pesquisadora após o término de cada encontro. Essas atividades serão utilizadas como dados na pesquisa e arquivadas. Os participantes não serão expostos em nenhum momento da divulgação dos dados. Os participantes e seus responsáveis têm total garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa. A respeito dos procedimentos, podem solicitar artigos, relatórios e demais através do meio de contato (mensagem eletrônica).
- 5 O (a) participante possui total liberdade de consentimento antes e durante o desenvolver da pesquisa:
 - 5.a Todos os participantes desta pesquisa possuem o direito de se recusar a participar do projeto ou de retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, incluindo a fase de aplicação do teste.

- 5.b A desistência ou recusa em participar não acarretará qualquer penalização ou prejuízo nas relações do(a) responsável e do (a) participante com a pesquisadora ou com a UFSCar.
- 6 Os pesquisadores garantem o total sigilo quanto às identidades das crianças que participarão do teste, preservando, assim, a privacidade dos envolvidos:
- 6.a As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação das crianças e de seus responsáveis.
- 6.b Os dados serão divulgados de forma a NÃO possibilitar a identificação do(a) participante. Esses dados serão arquivados e os seus resultados serão utilizados no desenvolvimento da pesquisa. O nome do(a) participante não será divulgado, assim como ao escrevermos o projeto e/ou divulgarmos os resultados, nenhuma identidade será revelada.
- 7 Você receberá uma cópia deste termo onde consta contato do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde Universidade Federal de São Carlos Rodovia
Washington Luís, km 235 - SP-310 São Carlos - São Paulo | CEP 13565-905 Telefones
(16) 3306-6453
e-mail: cleberconde2@gmail.com**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) meu(minha) filho(a) ou tutelado(a) na pesquisa e concordo com a sua participação.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 -CEP 13.565-905

- São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685 Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, _de ___de 20__.

Apêndice B - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Educação Linguística – Método de ensino de conceitos linguísticos por meio da criação de uma língua fictícia”. Neste estudo, pretendemos captar intuições linguísticas em alunos do 6º ano conforme os mesmos forem criando suas línguas, além de auxiliá-los a compreender a língua como objeto científico. O motivo que nos leva a estudar este assunto é a aparente dificuldade em apreender a Língua Materna assim como outras línguas como objeto científico. Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos:

1. Após a aprovação de seu responsável, a unidade escolar agendará uma aula por semana, sendo a primeira usada para a pesquisadora Jane Eder Girardi explicar o processo para o desenvolvimento da pesquisa;
2. Essa pesquisa será realizada pela pesquisadora Jane Eder Girardi com orientação do Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde;
3. Nos dias designados para a elaboração da pesquisa, você (individualmente) iniciará o processo de elaboração de uma língua fictícia;
4. Em cada encontro você realizará uma atividade proposta pela pesquisadora, iniciando o processo de criação de uma língua;
5. Durante a elaboração da língua a pesquisadora estará preparada para te auxiliar em qualquer dúvida;
6. A pesquisa terá duração de 10 encontros presenciais, e ao final cada participante terá desenvolvido sua própria língua fictícia.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, pois possíveis desconfortos podem ocorrer como insegurança, cansaço e dúvidas relacionadas à elaboração da língua. No entanto, ressaltamos que você não será obrigado a participar do processo de elaboração, podendo retirar-se da pesquisa no momento que julgar oportuno. Os possíveis benefícios dessa pesquisa são a compreensão da Língua Materna o que facilitará no decorrer da aprendizagem, além da interação com outros alunos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do seu responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

São Carlos, __de ____de 20

Assinatura do(a) menor _____

Assinatura da pesquisador (a) _____

Anexo I – Modelos das atividades

Atividade 1 – Criação dos diálogos, termos, nome da LInv e da civilização

Atividade em sala

Nome: _____

Turma: _____

Data: ___/___/___

Professor Horloge e os viajantes do tempo

... em um laboratório ultrassecreto, um grupo de cientistas está trabalhando em um grande projeto: **uma máquina do tempo!** Depois de meses de trabalho, parece que a máquina está finalmente pronta para o primeiro teste...



Alguns segundos depois...

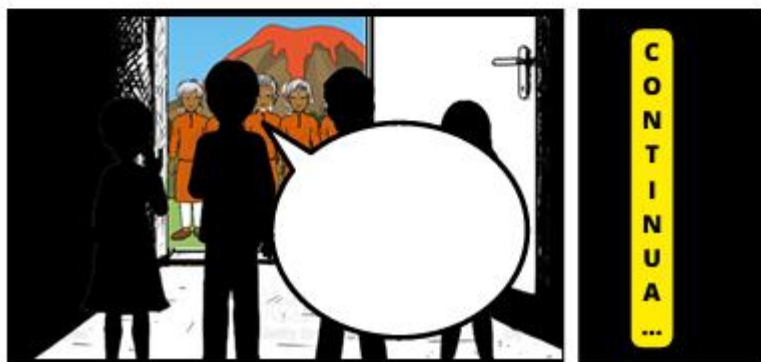




A partir de agora a atividade é sua! Monte o restante da história: Professor Horloge e os viajantes do tempo.

Completando os balões de fala.





Muito bem! Você terminou a primeira parte da história, mas agora você precisa responder algumas perguntas:

1. Como é o nome desse povo?

2. Como é o nome dessa língua?

3. Criação de palavras

Agora você criará algumas palavras na sua língua inventada. Utilize a lista de palavras abaixo.

Língua Portuguesa	Língua inventada: _____
bom dia	
olá	
como está	
you	
oi	
viagem	
menino	
lugar	
língua	
onde	
lugar	

Atividade 2 – Elaboração dos diálogos

Atividade em sala

Nome: _____

Turma: _____

Data: ___/___/___

Professor Horloge e os viajantes do tempo

Parte. 2

Recapitulando: No capítulo passado, os nossos viajantes do tempo tiveram seu primeiro contato com essa nova civilização que tem uma língua muito estranha. Então, a partir de agora precisamos dar continuidade a esse encontro e a nossa história!





Atividade 2 – Lista de Swadesh

Muito bem! Você terminou a segunda parte da história! E agora ampliará as palavras da sua língua inventada. Utilizando a lista abaixo.

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA INVENTADA _____
menino	
menina	
vai beber	
bebeu	
bebia	
tinha bebido	
homem	
mulher	
leite	
água	
suco	
comeu	
comia	
tinha comido	
vai comer	
comerá	
pão	
eu gosto	
gostava	
gostaria	
maçã	
banana	
abacaxi	
uva	

Atividade 3 – Elaboração dos diálogos

Atividade em sala

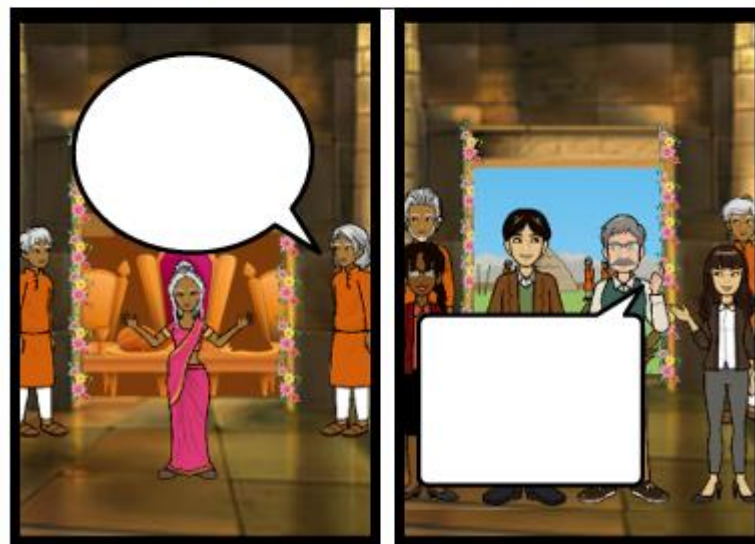
Nome: _____

Turma: _____

Data: ___/___/___

Professor Horloge e os viajantes do tempo Parte. 3

Recapitulando: No capítulo passado, os nossos viajantes do tempo adquiriram diversos conhecimentos e conheceram muitas palavras. Agora, eles foram levados para um outro lugar, uma casa gigante, com flores e guardas...





Atividade 3 – Específica GE – Elaboração de sentenças

Muito bem! Você terminou a terceira parte da história! E agora criará sentenças utilizando as frases abaixo.

1) Ele comeu pão.

2) Ele comerá pão.

3) Ele vai comer pão.

4) Ele come pão.

5) Ele comia pão.

6) Ele tinha comido pão.

Atividade 4 – Elaboração dos diálogos

Atividade em sala

Nome: _____

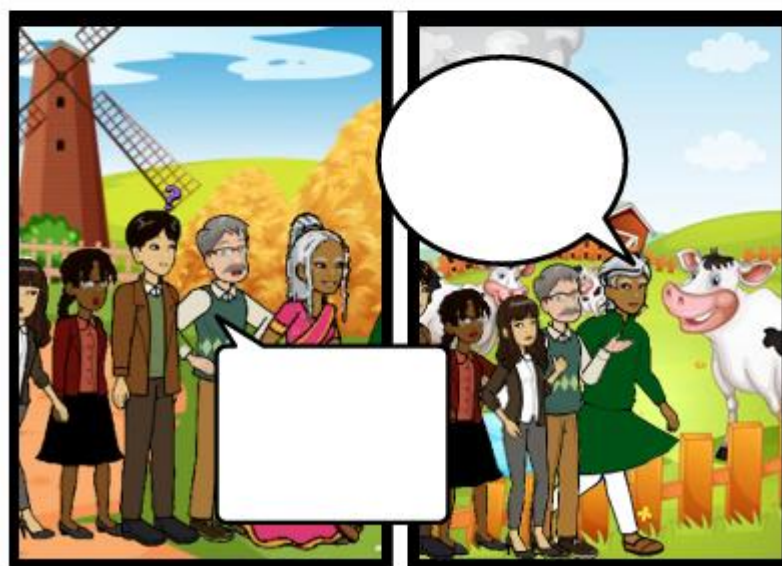
Turma: _____

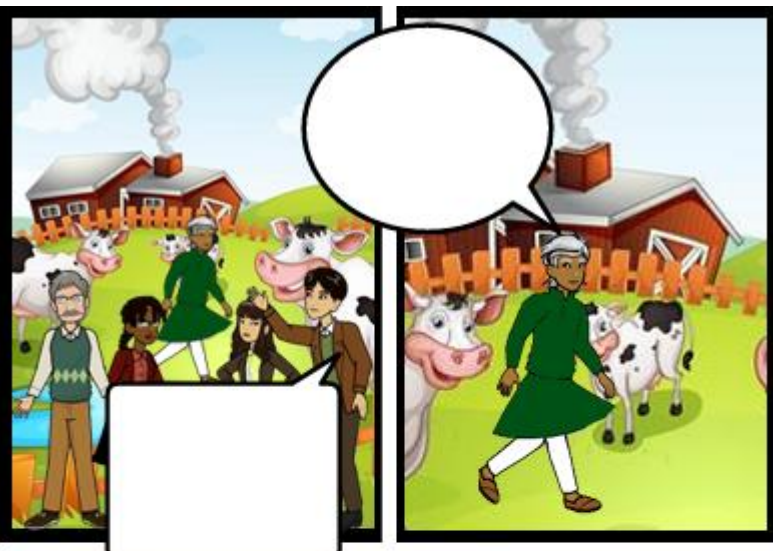
Data: ___/___/___

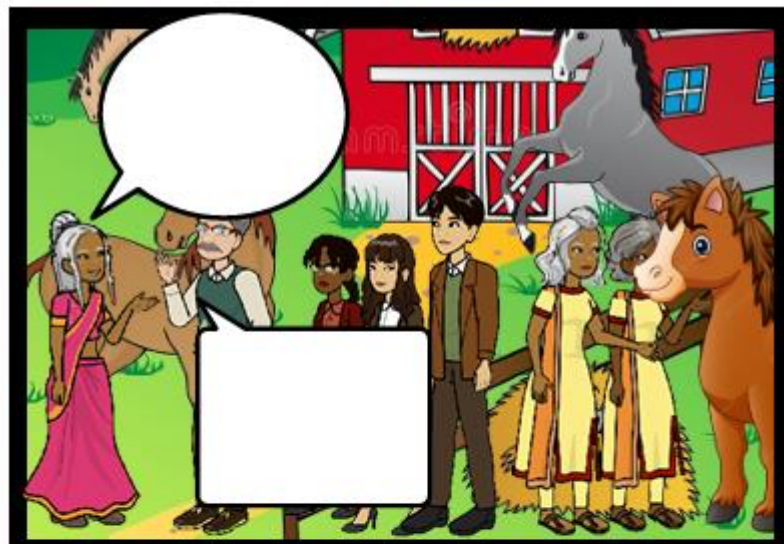
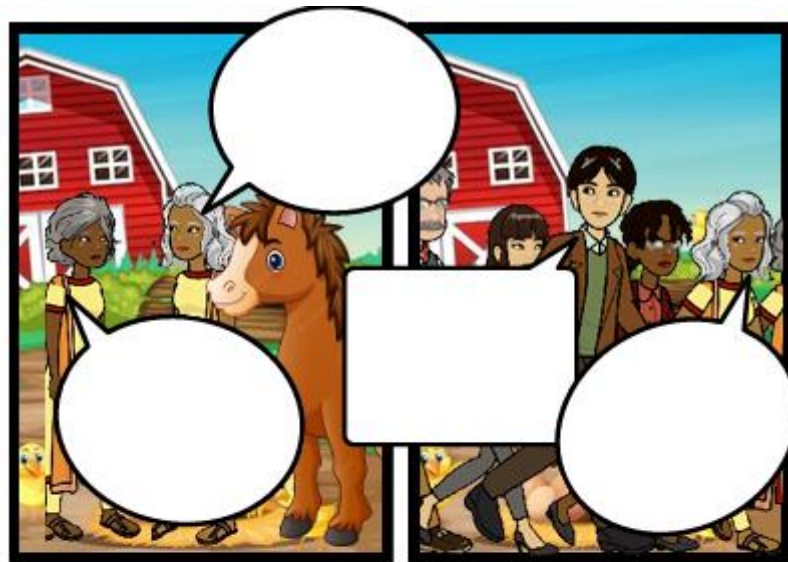
Professor Horloge e os viajantes do tempo

Parte. 4

Recapitulando: No capítulo passado, os nossos viajantes do tempo participaram de um banquete com a líder dessa civilização e conheceram novas palavras. Agora, eles foram levados para um outro lugar com animais e plantações...







Depois de conhecerem, a fazenda da civilização e verem alguns animais, a líder da civilização convida-os para conhecerem outro lugar... Qual será dessa vez?



C
O
N
T
I
N
U
A
...

Atividade 5 – Elaboração de um texto

Atividade em sala

Nome: _____

Turma: _____

Data: ___/___/___

Professor Horloge e os viajantes do tempo

Parte. 5

Recapitulando: No capítulo passado, os nossos viajantes do tempo conheceram a fazenda da civilização e seus animais. Agora, eles retornarão para a máquina que os levou até lá. Por que?



Alguns dias depois...

Hora de apresentar nossa máquina tradutora para nossos amigos...



Atividade 5 – Específica GE – Elaboração de sentenças

Muito bem! Você terminou a quinta parte da história! Agora escreva as sentenças abaixo na sua língua inventada usando as palavras que você já criou.

1) Ela bebeu água.

2) Eles foram passear.

3) Ela fez um passeio.

4) Elas já tinham passeado pelo campo.

5) Nós ainda não caminhamos pelo meu jardim.

6) Vocês conheceram minha casa?

Atividade 6 – Decodificar uma mensagem – Desarmar a “bomba”

Professor Horloge e os viajantes do tempo Parte. 6

Recapitulando: No capítulo passado, os nossos viajantes do tempo construíram uma máquina tradutora e estavam contando para a civilização como chegaram até lá. **Mas vocês perceberam que tem um personagem que não vimos até agora na história? Quem será?**



Para isso precisamos voltar um pouco no tempo e reparar em alguns quadrinhos e olharmos mais atentamente as evidências...





O que aconteceu foi que o laboratório do professor Horloge e sua equipe foi invadido um dia antes da viagem por grupo secreto comandado por um cientista do mal que queria roubar a máquina do tempo e poder chantagear o professor.



O que aconteceu foi que o laboratório do professor Horloge e sua equipe foi invadido um dia antes da viagem por grupo secreto comandado por um cientista do mal que queria roubar a máquina do tempo e poder chantagear o professor.



Os espões conseguiram roubar o computador do professor. Mas não conseguiram acessar nada porque tem uma senha muito complicada e secreta.



Por isso que quando a equipe viajou no tempo, um dos espões se infiltrou no laboratório e seguiu todos os passos dos viajantes, não sendo visto por ninguém...



Mas agora, para ameaçar o professor o espão viajante entrou escondido na escola da civilização e colocou uma bomba lá dentro. Além de enviar uma mensagem para que o professor entregasse todas as informações e fosse bonzinho com os espões, caso contrário a bomba explodiria.



Olá viajantes do tempo, vocês não sabem quem eu sou, mas eu sei quem são vocês. Quero que me entreguem imediatamente a máquina do tempo e todas as informações que vocês tem. Caso contrário uma bomba irá explodir dentro da escola!

O professor Horloge e sua equipe precisam desativar a bomba dos espíões para salvar a escola e o seu projeto o mais rápido possível



Na bomba: há um código secreto escrito em uma língua que o professor Horloge vai tentar decifrar a partir do seu conhecimento. E atenção eles descobriram que a máquina de tradução não funciona para esse código que só conhecido pelos espíões.



Mensagem do cientista malvado para o espião viajante do tempo Falcão Negro

Falcão Negro, as instruções para desarmar a bomba estão aqui nesta história. Desarme a bomba caso o professor Horloge queira colaborar:

Era uma vez um xixma chamado Ali Babá, unc trabalhava para o seu rux et unc tinha xixma filha clamata Yasmin. Crone dia Ali Babá soneou qaty salautio et elois pararam diante ine pirra clamata SÉSAMO. O chefe itelois atapeu frontai et clamatiou:

- Opura-vi, oh SÉSAMO.

Et pirra opuratiou et qaty lautios ocurrentiou caviam. Ali Babá soneou tudo. Quando qaty lautios foram embora, Ali Babá clamatiou:

Opura-vi, oh SÉSAMO.

Ali Babá ocurrentiou caviam et soneou ouro-samoletai et sapirrate priciosas.

Senha número 1: Yasmin viu quarenta pedras e chamou Ali Babá.

Agora a senha número 2:

Ali Baba pegou samani ouro-samoletai et sapirrate priciosas. Itele esqueceu ine ouro-moletai frontai pirra.

Senha dois: Um dia muitos jovens entraram na caverna dos quarenta ladrões e contaram para o rei.

Senha número 2: Muitos ladrões viram moedas de pedra.

Atividade 7

Professor Horloge e os viajantes do tempo Parte. 7

Recapitulando: No capítulo passado, O espião até que tentou destruir a escola, mas não conseguiu porque a equipe dos nossos cientistas desarmou a bomba a tempo.



Após o acontecimento o Falcão Negro fugiu e os nossos viajantes do tempo resolvem que é muito arriscado eles ficarem ali e trazer perigo para a civilização, por isso resolvem que está na hora de ir embora.



Nossa equipe se despede da civilização e entra na máquina para voltarem para casa, mas percebem que, antes de fugir o espião deixou mais uma armadilha. Ao voltar pela máquina do tempo, ele usou a língua da civilização desconhecida para criar uma senha que não deixava mais a máquina funcionar.

Agora a equipe do Professor Horloge terá seu último desafio para voltar pra casa.



Olá viajantes do tempo, vocês terão que cumprir mais dois desafios se quiserem voltar para a casa!

Primeiro desafio

O primeiro desafio é formar o maior número de palavras em português com os pedacinhos de palavras já conhecidas conforme as bases e as partes. Usando os cards e os encaixes nas bases, crie novas palavras que realmente existam em português.

Segundo desafio

Agora vocês assumirão o meu papel, o do Falcão Negro e vão desafiar a equipe de cientistas. Crie o mesmo jogo nas suas línguas inventadas.

Assinado: Falcão Negro