



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Curso de Letras – Português – 2º semestre de 2016

O ensino formal de português brasileiro como língua materna:  
reflexões sobre os conceitos de Stephen Krashen

Luhra Fields Regis de Azevedo

Brasília – DF

2017



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Curso de Letras – Português– 2º semestre de 2016

O ensino formal de português brasileiro como língua materna:  
reflexões sobre os conceitos de Stephen Krashen

Luhra Fields Regis de Azevedo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Letras – Português da Universidade de Brasília, como requisito básico para obtenção do grau de licenciada em Letras.

Orientadora: Milena Fernandes da Rocha

Brasília – DF

2017

## **Resumo**

O presente trabalho retoma discussões estabelecidas ao longo do curso de licenciatura em Letras – Português da Universidade de Brasília (UnB). Consiste em uma abordagem sobre o ensino formal de português brasileiro como língua materna e uma possível veiculação aos conceitos da hipótese do monitor de Stephen Krashen, relacionando-os à escolha dos livros didáticos definidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, a fim de esclarecer o que se espera de um professor dentro da sala de aula em contraste com as necessidades reais do aluno que faz parte deste tipo de ensino formal.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Aquisição. Aprendizagem. PNLD. Monitor.

### **Abstract**

The present work resumes the discussions brought up throughout the course of Letras (Languages and Linguistics)–Portuguese of the University of Brasilia. It consists of an approach of the formal teaching of Brazilian Portuguese as a mother tongue and the possibility of relating it to Stephen Krashen's Monitor Hypothesis, regarding the book choices made by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aimed at the senior years of Middle School, in order to clarify what is expected from a teacher inside the classroom, contrasting it to the real demands of the student who partakes in such a formal teaching environment.

**Keywords:** Portuguese language. Acquisition. Learning. PNLD. Monitor.

# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>6</b>
<b>1 O que é “português do Brasil”? Por que não “língua portuguesa”?</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Conceitos teóricos elementares</b> .....	<b>8</b>
2.1 Aquisição <i>versus</i> aprendizagem .....	8
2.2 Hipótese do monitor .....	10
2.2.1 Consciência linguística .....	11
2.2.2 Filtro afetivo: autoestima do(a) discente brasileiro(a) .....	11
<b>3. O ensino da leitura</b> .....	<b>12</b>
2.3.1 Leitura automotivada na escrita do educando .....	13
2.3.2 Insumo compreensível da modalidade oral .....	16
<b>Aplicação da hipótese do monitor ao ensino formal de PBLM</b>	
<b>4. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)</b> .....	<b>17</b>
<b>Considerações finais</b> .....	<b>18</b>
<b>Referências</b> .....	<b>20</b>
<b>Glossário</b> .....	<b>21</b>

## Apresentação

Os professores, principalmente aqueles que atuam na educação básica e obrigatória, padecem em uma busca constante por meios que tornem mais eficazes os processos de ensino da língua portuguesa para brasileiros e brasileiras, e é nessa demanda que se inspira o presente trabalho. Realizado como requisito parcial para a conclusão do curso de licenciatura em Letras – Português pela Universidade de Brasília, esta pesquisa parte de uma breve contextualização histórica e sociocultural sobre o ensino formal de português em território brasileiro rumo à discussão acerca do ensino formal do português brasileiro como língua materna na atualidade, considerando sobretudo os estudos acerca dos processos de aquisição e aprendizagem de uma língua.

Visando a situar este trabalho nas discussões científico-acadêmicas que vêm sendo empreendidas em torno do ensino de português do Brasil como língua materna – PBLM, haverá uma pequena descrição do processo que culminou no estabelecimento da língua portuguesa no Brasil, ou melhor, na construção de uma variante brasileira para o português, a fim de explicar a denominação *português do Brasil*, bem como a razão por que não o tratamos apenas como *língua portuguesa*. Para isso, será necessário discutir, de uma perspectiva histórica, como o português do Brasil se estabeleceu em relação às outras línguas faladas sobretudo durante o período colonial. Tais definições pretendem revelar como se estabeleceu a apropriação do português como uma língua que tem marcas de sua relação com as condições brasileiras, ou seja, uma língua nacional (GUIMARÃES, 2005). Trata-se de uma questão discutida desde o século XIX, principalmente por autores como José de Alencar e Gonçalves, por questões que envolvem o legado de Portugal e a reivindicação de autonomia por parte dos brasileiros.

Serão explorados, ainda, os conceitos de consciência linguística e autoestima discente, levando em conta os estudos de Stephen Krashen sobre a *hipótese do monitor*, o *filtro afetivo* e o *insumo compreensível*, além de contribuições de outros autores. O embasamento teórico tem como finalidade sinalizar uma demanda crescente, dirigida aos espaços de formação inicial e continuada de docentes, por abordagens, métodos e técnicas de ensino de PBLM capazes de transpor barreiras oriundas de um possível comprometimento da autoestima de discentes, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental.

O deslocamento de conceitos inspirados, primariamente, no ensino de línguas estrangeiras para contextos de ensino de língua materna — pautando-se por uma aplicação

metateórica e reflexiva acerca desses conceitos — tem entre seus objetivos enfatizar a necessidade de que a aprendizagem desperte e desenvolva uma maior consciência linguística nos discentes, sugerindo como estratégia central a leitura automotivada e suas contribuições para o desenvolvimento de competências linguísticas relacionadas à escrita do educando.

Com o objetivo de tornar explícitas as relações que aqui serão propostas entre a teoria que inspira o trabalho docente e as especificidades do contexto prático em que atuam professores e professoras, haverá, também, uma avaliação sucinta do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em que serão apontados os principais potenciais e as principais barreiras encontradas em materiais didáticos para a construção de um ambiente de aprendizagem que desperte autoconfiança e segurança no educando.

Em razão de limitações práticas — como a profundidade a que devem chegar pesquisas desenvolvidas no âmbito da graduação, a escassez de recursos e, também, as turbulências encontradas nos semestres finais de um curso superior —, as escolhas metodológicas deste trabalho conduziram-no à pesquisa bibliográfica como melhor estratégia para elencar fatores que envolvem a aquisição e aprendizagem de língua materna no Brasil, levando em conta algumas visões de autores que pesquisam sobre esse tema, colocando em prática as experiências e os estudos desenvolvidos ao longo do curso.

## **1 O que é “português do Brasil”? Por que não “língua portuguesa”?**

Para dar início às reflexões sobre o processo de ensino de português, uma discussão ilustrativa sobre o contexto histórico dessa língua será aqui apresentada, iniciando com a chegada da Família Real ao Brasil. Em meados do século XIX, ocorreu um aumento significativo do número de portugueses no país. A língua portuguesa, então, foi implementada coercitivamente a partir desse processo de colonização, tornando-se a mais usada em relação às demais, mostrando-se relevantes variáveis como as relações de poder entre europeus (colonizadores), indígenas (colonizados) e africanos (escravizados). No entanto, com a chegada dos lusitanos em épocas diferentes e nas mais diversas regiões do país, vinculada ao fato de que outras línguas eram faladas aqui — línguas indígenas, por exemplo —, discute-se uma diferenciação do português do Brasil, conforme se vê em Guimarães (2005):

Esta diferenciação da língua portuguesa na História do Brasil diz respeito aos diversos aspectos da língua como fonético, morfológico, sintático e lexical. Mas a diferença mais significativa talvez diga respeito ao fato de que o funcionamento da língua no Brasil (o que normalmente se chama enunciação) envolve um conjunto de relações com outras línguas e uma discursividade brasileira. Ou seja, um processo de produção de sentidos,

distinto do português em Portugal e nos demais países em que o português é utilizado.

Ou seja, os portugueses chegam ao Brasil com a sua vivência — o colonizador nomeia as coisas, seres e os fatos a partir dos elementos que foram transportados da sua memória linguística (ORLANDI, 2005). As diferenças vão além das palavras, pois dizem respeito ao significado das coisas: expressões, metáforas, gírias etc. e dificilmente terão o mesmo sentido em países com culturas diferentes.

Há, portanto, uma apropriação do que seria a língua portuguesa falada no Brasil, tendo esta adquirido marcas particulares e distintas que proporcionaram a criação de uma gramática própria do país. Não é o objetivo do presente trabalho delimitar os contrastes da língua portuguesa falada entre os demais países: esta seção destina-se exclusivamente à justificação de uma escolha terminológica. Faz-se necessário, pois, um estudo mais abrangente sobre aspectos sintáticos, morfológicos e lexicais que afirmarão se é possível ou não fazer uma diferenciação do que seriam o português do Brasil e a língua portuguesa no que diz respeito ao sistema linguístico e à inteligibilidade entre seus respectivos falantes.

## 2 Conceitos teóricos elementares

### 2.1 Aquisição versus aprendizagem

“A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança” (SALOMÃO; BORGES, p. 327), sendo assim, faz-se necessária uma distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua. No primeiro caso, trata-se de uma etapa intuitiva, espontânea e menos consciente em que um indivíduo desenvolve habilidades sobre uma língua pela interação social com a família, pela *solicitação materna*<sup>1</sup> e por pessoas que a cercam. Esse processo se assemelha ao de aquisição da língua materna por ser uma comunicação efetiva em que a criança compreende e se faz compreender pelos outros, mesmo sem nunca ter ido à escola e estudado sobre a língua (SCHÜTZ,2006).

A aprendizagem, por sua vez, em se tratando do âmbito escolar, é um processo de ensino formal da língua que acontece de forma consciente, amparada por regras e normas de adequação, exigindo um elevado índice de monitoramento. Introduzindo Stephen Krashen, autor cujas teorias serão discutidas neste trabalho:

---

<sup>1</sup> Considerada por Demetras,Post e Snow (1986) como um estilo de fala utilizado geralmente após enunciados mal elaborados pela criança, e que apresenta a função de auxiliar a criança a reformular e reorganizar as regras do sistema gramatical.



É o saber a respeito de uma nova língua, é o conhecimento formal gramatical do sistema linguístico, porém este conhecimento não garante a aquisição da língua em questão, esta aquisição se dá através de um processo subconsciente de assimilação natural, intuitivo, fruto de interações em situações reais de convívio humano.

Ao tratarmos do ensino da gramática durante o aprendizado da norma-padrão em sala de aula, costuma-se proferir regras de forma inesgotável até que o aluno absorva o conhecimento sobre determinados conteúdos. Nota-se, no entanto, uma quantidade expressiva de alunos que aprendem o que é ensinado na escola, mas não apreendem o conteúdo apresentado, ou seja, decoram o que lhes é apresentado, porém não há um entendimento reflexivo do processo que culminou naquele momento do ciclo de aprendizagem. Ademais, não se observa a construção de competências de modo bilateral entre professores e alunos, sendo recorrente como resultado dos processos de ensino e aprendizagem que os discentes não se sintam capazes de desenvolver pensamentos críticos que serão pautados a partir de todo o ciclo educacional.

Diante disso, o presente trabalho corrobora a necessidade de um ensino de língua materna — sobretudo no contexto de PBLM, ainda que se reserve ênfase à norma-padrão — que seja baseado, também, na aquisição, e não somente na aprendizagem do conteúdo. Para que isso aconteça, sugere-se aqui que o educador promova um contato maior do educando com a língua, a fim de que a interação possibilite ao aluno a construção de estratégias para desenvolver as habilidades necessárias para o uso da língua com eficiência e segurança. Não se propõe o abandono de métodos e técnicas de ensino formal, mas, na verdade, o acúmulo de tais estratégias com abordagens capazes de fazer com que a consciência linguística garanta ao educando as ferramentas proporcionais à sua necessidade de monitoramento, mesmo em contextos cotidianos de interação, consumo e produção linguística.

Fala-se em uma diferença expressiva entre a língua da escola e a língua falada pelos aprendizes — um ponto importante a ser discutido neste trabalho, no momento em que se questiona a possibilidade de o ensino da gramática ser tratado como um ensino de uma segunda língua, como afirma Kato (2005):

No Brasil, ao contrário do que se ocorre em Portugal, a gramática da fala e a “gramática” da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza de aprendizagem de uma segunda língua. A situação é ainda mais problemática porque não há estudos comparativos entre o conhecimento linguístico que a criança traz para a

escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos, comparação que poderia auxiliar a escola em sua tarefa de letramento.

Como afirma Vygotsky (1993) o desenvolvimento humano se dará a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida, o processo de ensino-aprendizagem também constituirá as interações que nos dão diversos contextos sociais e que, ainda, a “abordagem todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros e a partir disso constrói sua própria visão pessoal sobre este mundo” (Vygotsky, 1993).

O professor, conseqüentemente, deverá ser um agente mediador nesse processo de aprendizagem do aluno, planejando cuidadosamente as suas aulas, buscando meios diversos para a apresentação dos conteúdos, contextualizando-os, por exemplo, e possibilitando um diálogo para que se construa um pensamento crítico dentro da sala de aula, para que o desenvolvimento do letramento, de forma geral, bem como de competências linguísticas, de forma específica, seja correspondente às reais necessidades comunicativas, interativas e identitárias do educando.

## 2.2 *Hipótese do monitor*

O Modelo Monitor (MM) — hipótese do monitor também se refere ao mesmo conceito — diz respeito a uma apreciação realizada por Stephen Krashen, professor da *University of Southern California* (USC), linguista e pesquisador da área de educação. Trata-se de uma relação entre aquisição e aprendizagem, sendo a primeira o início de um enunciado e a segunda o monitoramento desse enunciado a fim de inspecionar os seus erros. Ou seja, a pessoa responsável por fornecer parâmetros e ferramentas para a prática desse monitoramento — o professor — ou aquilo responsável por essa verificação poderá agir como uma barreira que estimula o aluno a desacelerar e a focar mais na precisão e nos acertos do que na fluência daquela língua. Ou, ainda, conforme Callegari (2006):

O conhecimento consciente das regras gramaticais (aprendizagem) tem também uma (e única) função: atuar na produção dos enunciados como um monitor, um corretor, modificando-os caso não estejam de acordo com as regras aprendidas. Ou seja, a produção criativa, surgida como decorrência do processo de aquisição, é corrigida e alterada com base no conhecimento consciente das regras da língua estrangeira em questão.

Assim como acontece no ensino de uma língua estrangeira, em que o aluno possui consciência das regras gramaticais da língua-alvo e começa a corrigir toda a sua produção, coibindo o processo natural da fala em nome da forma, no ensino formal da língua materna, o educando domina a sua língua natural a partir do seu processo natural de aquisição — apenas por estar inserido em um ambiente em que se fala essa língua, no caso, o português —, mas sente-se acuado para desenvolver a sua fala ou a sua escrita por estar submetido a um monitoramento externo, de natureza e com fins também avaliativos. Para o autor, é importante que o educando assuma o protagonismo desse processo de monitoramento — automonitoramento —, reconhecendo também a forma, a expressão (e não só a função ou o conteúdo) como meta e munindo-se dos parâmetros que regem a norma-padrão da língua-alvo (eleita como objeto de estudo dos ambientes de ensino formal de PBLM e outras línguas).

### *2.2.1 Consciência linguística e o conceito de monitor*

Krahsen (1978) afirma que a teoria do monitor prediz uma interferência maior em situações em que ocorre menos aquisição, o que, geralmente, é o caso da sala de aula, quando a instrução se concentra em regras conscientes. Aquisição e aprendizagem são utilizadas de maneiras muito específicas: normalmente, a primeira inicia a produção de palavras e é responsável pela nossa fluência; a segunda, por sua vez, é responsável por realizar mudanças na forma com que produzimos palavras e isso pode acontecer antes de falarmos e escrevermos, ou depois — por autocorreção.

O termo consciência, definido pela psicologia, constitui parte integrante tanto da metalinguagem<sup>2</sup> quanto da metacognição<sup>3</sup> (POERSCH, 2000). Consciência linguística, por conseguinte, consiste em um estágio comum ao conhecimento intuitivo da língua e ao conhecimento explícito e caracteriza-se por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização (DUARTE, 2008).

Pode-se compreender, então, que o objetivo do ensino formal é fazer com que o aluno alcance o conhecimento explícito da língua, ou seja, é necessário desenvolver uma consciência linguística para que se atinja uma maior compreensão do conteúdo aplicado. Sabe-se, no entanto, que as atividades praticadas pela escola, em sua maioria, visam somente à obtenção de notas — como acontece, em alguns contextos, com a repetição exaustiva de exercícios, tendo como objetivo a memorização de conceitos limitados ao livro didático —, deixando de lado o exercício reflexivo que poderia ser o caminho para um pensamento crítico,

---

<sup>2</sup> Debruçar-se sobre um produto e descrevê-lo.

<sup>3</sup> Saber o que se sabe e como se sabe. (POERSCH, 2000).

ou de “olhar de cientista” (DUARTE, 2008). A partir da definição da hipótese do monitor, torna-se questionável a necessidade de formar padrões para o ensino de uma língua, pois, metodologicamente, os professores costumam praticar o que parece funcionar na sala de aula e apenas isso, ou seja, são deixados de lado livros e pesquisas teóricas aplicadas.

### 2.2.2 *Filtro afetivo: autoestima do(a) discente brasileiro(a)*

É sabido que a condição econômica e a escolaridade dos pais influenciam no desempenho escolar dos filhos — segundo o portal do MEC, a rede pública oferta o maior número de vagas para o Ensino Fundamental —, é preciso destacar a escola como principal meio de oferecimento de recursos para que os alunos alcancem seus objetivos. “Especialmente para esses estudantes, a escola é fundamental — é ela que pode lhes fornecer recursos para desenhar e colocar em prática seus próprios projetos de vida” (MAGALHÃES, 2013).

Estudos realizados por órgãos responsáveis pela medição da qualidade educacional brasileira apontam que há uma discrepância significativa no desenvolvimento dos estudantes brasileiros: “as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos” (MEC, Brasil, 2013, p.45). Os demonstrativos apontam um avanço do Brasil em relação à democratização do acesso e à permanência dos alunos no Ensino Fundamental, entretanto tais modelos não provocam uma mudança significativa na qualidade de ensino nesses anos escolares.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de tratar a educação básica como uma etapa contínua e progressiva, a fim de buscar um ensino que minimize os efeitos das diferenças socioculturais. Tais disparidades influenciam diretamente na autoestima do aluno, pois é comum à criança a procura por afeto, reconhecimento e aprovação das pessoas mais significativas, incluindo o professor. Ademais, a falta de confiança do discente influencia diretamente o seu processo de aprendizagem.

Stephen Krashen (1978) desenvolve, então, o conceito de *filtro afetivo*: um obstáculo para o aluno que ocorre durante a aquisição ou, com destaque, a aprendizagem da linguagem. O discente é influenciado por variáveis emocionais que estimulam ou comprometem a aprendizagem, incluindo ansiedade, estresse, autoconfiança e motivação, por exemplo — fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de apropriação metaconsciente ou não das estruturas linguísticas e de suas relações com as estruturas sociais

e funcionais da linguagem. Alunos cujas atitudes encontrem barreiras ativadas por seu filtro afetivo costumam formar um bloqueio mental, diminuindo a sua disposição à aprendizagem e, talvez, seu potencial de compreensão. Para o autor, tais condições explicariam as diferenças individuais durante o ensino para crianças no ambiente escolar.

É notório que o posicionamento do professor influencia no desempenho final do processo de aprendizado da língua materna. A aquisição de uma língua estaria ligada, conseqüentemente, às interações em que o indivíduo participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidade prático-funcional sobre a língua (Cittolin, 2012, p.10). Portanto, torna-se importante a participação efetiva do professor para que ele saiba induzir participações efetivas dos educandos. Deve-se levar em consideração, também, a estrutura física das escolas, o acesso aos materiais julgados como importantes para o desenvolvimento de uma aula e planos pedagógicos que devem ser elaborados levando em conta o conteúdo de cada ano escolar e que facilitem a sua aplicação prática nos anos escolares.

Para avaliar a proficiência dos discentes no ensino de língua portuguesa, O Ministério da Educação, por meio do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb), aplica avaliações cujo objetivo é contribuir para a o processo de universalização do acesso e da qualidade da eficiência da educação brasileira (Inep). Além dos alunos, professores e diretores também passam por essa avaliação de desempenho dos fatores associados à efetividade do ensino nas instituições escolares.

Tais fatores são considerados de extrema importância para o prosseguimento de um ano letivo de qualidade, porém este trabalho, assim como Krashen afirma na sua teoria, enfatiza a necessidade de o sistema educacional levar em conta a heterogeneidade dos alunos. Inicialmente, é preciso considerar que a aprendizagem é um processo consciente, portanto o conhecimento gramatical do aluno será levado em conta, ou seja, cada indivíduo responderá aos estímulos do professor de maneiras diferentes. Por sua vez, o tipo de motivação e as características da personalidade que se mostram relacionadas ao sucesso na aquisição de uma língua, relacionam-se, principalmente, à aquisição, e não à aprendizagem. Sua presença incentiva um baixo “filtro afetivo”, portanto, as atitudes positivas encorajam o adquirente a obter mais informações (KRASHEN, 1978).

Ademais, levando em conta a diversidade dos alunos na sala de aula, o educador deverá diagnosticar o nível de aprendizagem das turmas em que trabalha, pois, desta forma, fomentará a prática pedagógica nas mais diversas situações, proporcionando uma participação maior dos educandos. Estes, por sua vez, quando não se preocupam com o

fracasso durante a aquisição de uma língua, conseguem adquiri-la com maior facilidade. Dessa forma: “diferenciação é falar sobre diferentes abordagens do ensino nas mesas concepções do currículo básico como forma de possibilitar o acesso a um maior número de crianças possível” (MOSS, 1996, p.11).

Vygotsky (1896-1934) defendeu que o educador deve ter estratégias diferentes para atender os discentes, tendo em vista que todos não detêm os mesmos conhecimentos nem aprendem de forma igual. Do ponto de vista psicológico, a formação da personalidade acontecerá, em grande parte, durante os anos escolares, portanto, assim como o meio familiar — representado preponderantemente pelos pais —, os professores devem se ater à construção dos temperamentos individuais, pois é nesse momento que a criança começa a enxergar o mundo além de si, alcançando o sentido universal do mundo. Reitera-se, assim sendo, a necessidade do reconhecimento da variedade e do estabelecimento das classes heterogêneas.

### **3 Ensino de leitura**

#### *3.1 Leitura automotivada na escrita do educando*

O ensino da leitura é uma prática difícil por tratar-se de uma ação individual, em sua maioria, que se efetiva por meio da sensibilidade do professor ao direcionar os seus alunos. Segundo Lages (2007, p. 9), “a leitura é considerada como sendo uma fonte de saber onde se desenvolve e se afirma o gosto estético”.

Trata-se de um processo que deve ser iniciado o quanto antes na vida de uma criança e que deve ser incentivado desde o âmbito familiar até círculo escolar. No primeiro caso, deve-se permitir que a criança tenha acesso irrestrito aos livros, bibliotecas e todos os meios essenciais à formação de um vocabulário. Aos educadores, cabe a boa utilização de metodologias que desenvolvam a consciência fonológica e morfosintática dos discentes, a fim de que eles progridam em seu processo de aprendizagem da leitura. Para Duarte (2008, p.23):

Com efeito, estudos recentes mostraram que ela desempenha um papel determinante no sucesso da leitura em ciclos de escolaridade mais avançados, o que é fácil compreender se pensarmos que os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais transparentes as palavras que lemos, por permitirem reconhecer nelas unidades menores com significado gramatical ou lexical.

Além da promoção da leitura por parte desses importantes grupos na formação de indivíduo-leitor, o fator motivacional é importante, pois nem sempre se lê por escolha

própria. Deve-se, assim, despertar a curiosidade do aluno para que todas as modalidades estilísticas sejam exploradas.

A leitura automotivada, por sua vez, é aquela realizada além da obrigatoriedade escolar ou do meio familiar. O leitor, dessa forma, escolhe as obras de acordo com as suas preferências e de acordo com as suas necessidades.

Levando em conta que quanto mais se lê, melhor é a escrita do educando e a sua compreensão textual, salienta-se, então, a importância do incentivo à leitura autônoma. Tendo em vista que uma criança alfabetizada na sua língua materna é capaz de compreender e produzir sentenças orais, tecnicamente falando, esta mesma criança conhece intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical (DUARTE, 2008). Tratando-se, aqui, de um trabalho sobre os anos finais do Ensino Fundamental, é possível afirmar, portanto, que alunos pertencentes ao grupo escolar, anteriormente informado, são capazes de atingir um bom nível de consciência linguística, podendo depreender o que se lê de um texto escrito. Sendo assim, a criança deve ser tratada como um indivíduo apto a escolher o conteúdo dos livros de sua preferência, para que se estimule, dessa forma, o que trataremos aqui por leitura automotivada. Consoante as palavras de Duarte (2008):

Parte substancial das aprendizagens escolares faz-se através da leitura e uma parte muito significativa da avaliação exige textos escritos; sendo o conhecimento explícito um factor de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ele favorece, indirectamente, o sucesso escolar.

Dito isto, afirma-se, então, a importância do professor no seu papel de incentivador dos seus educandos, a fim de que eles desenvolvam competências e habilidades para o ato de leitura e escrita. Ademais, professores das demais disciplinas e pessoas que fazem parte do meio familiar devem colaborar, da mesma forma, para o entendimento do aluno sobre a importância da leitura para a sua formação.

Atualmente, em meios cercados de inúmeras informações disponibilizadas pelos aparatos digitais, sugere-se que o educador torne a sala de aula um ambiente propício à curiosidade, aliando a tecnologia aos conteúdos de interesse dos alunos. Sair de um ambiente formal, explorando bibliotecas, espaços culturais e mídias digitais, como exemplo, farão do ensino de uma língua uma prática estimulante, que vai de encontro à obrigatoriedade. A escola tem, conseqüentemente, um papel categórico no desenvolvimento das competências de uso da língua em todos os ciclos de escolaridade.

O domínio do português padrão faz-se necessário para o processo de aprendizagem, pois capacita o leitor a compreender as diversas modalidades de leitura, além de ser um meio indispensável às produções escritas e ao acesso a espaços e posições de prestígio na sociedade brasileira. Não se pode desconsiderar, no entanto, a existência de variantes não padrão características de variáveis sociais e geográficas importantes que influenciam o sentido de pertencimento de um indivíduo participante de uma comunidade escolar heterogênea.

“Quando se ensina a ler não se pode unificar a leitura, pois cada leitura é subjetiva e cada leitor carrega as suas experiências no ato de ler” (KLEIMAN, 2008, p.19). Associar normas padronizadas às situações de uso popular de uma língua — adequada às situações sociais — tornará o educando mais confiante para fazer o seu uso.

Rocha (2013, p.16) afirma que:

Pode-se dizer que, a fim de evitar condenar o aluno à margem da sociedade brasileira, seja por fazer uso de uma variante obsoleta e improdutiva, seja por dominar apenas variantes estigmatizadas socialmente, o professor pode dar início ao estudo de aspectos gramaticais partindo do que há em comum entre a norma-padrão e a norma culta.

No meio acadêmico, ainda nos dias de hoje, há uma discriminação das pessoas que leem determinados livros. No âmbito escolar, não acontece de forma diferente: os próprios educadores rejeitam leituras que estejam supostamente aquém do proposto pelos projetos pedagógicos e que fujam à estrutura estilística do que é considerado padrão ou consagrado. Obriga-se a leitura de obras relativas às provas e perde-se, com isso, a curiosidade de conhecer a literatura brasileira mais tradicional de forma espontânea. Em suas casas, algumas famílias reprimem a leitura de livros com conteúdos místicos, alegóricos e ficcionais, ora por questões religiosas, ora pelo teor violento de alguns livros.

Não se pode deixar escapar o gosto pela leitura. Segundo Gouveia (2009), a leitura na nossa sociedade tornou-se crucial para o investimento pessoal, na vida escolar, profissional e cívica dos indivíduos, com influência direta na vida das pessoas. Os países com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais elevados são os mesmo que apresentam uma taxa menor ou quase nula de letramento. Conclui-se, dessa forma, que um dos caminhos mais eficazes de elevar o Brasil aos índices de países letrados, aumentar a capacidade intelectual dos indivíduos e dar maior autonomia à população é aumentando o acesso à informação, à escrita através da leitura e à comunicação.



### 3.2 *Insumo compreensível: oralidade*

A hipótese do insumo ou *The Input Hypothesis*, descrita por Stephen Krashen (1978), compreende uma teoria importante para todas as áreas de ensino, tendo em vista que a aquisição é tomada como parte central desse processo, ao passo que a aprendizagem faz parte de um processo periférico. Sendo assim, a forma com a qual adquirimos conhecimentos relativos à língua, deve ser tratada como crucial, incentivando-se, portanto, a aquisição.

O conceito de *input* pressupõe que o aprendiz de uma língua precisa ser exposto a um insumo compreensível, ou seja, amostras de uma língua-alvo devem ser oferecidas em quantidades suficientes para que, por meio da ordem natural, cada indivíduo receba estruturas correspondentes ao seu próximo estágio de aquisição (VOLUZ, 2013), fazendo também com que linguagens diferentes sejam trabalhadas como recursos comunicativos em sala de aula.

Para Marcuschi (2001), as produções discursivas orais estão situadas no campo da oralidade e contemplam uma diversidade de práticas, gêneros e processos de produção. De início, adquire-se a língua buscando os significados e, então, o aluno adquire a sua estrutura gramatical, o que ocorrerá além do nível de competência do indivíduo e a aquisição é realizada com ajuda do contexto ou de informações extralinguísticas.

Para a criança, tanto a fala quanto a ação fazem parte da mesma função psicológica e, uma vez em sintonia, permitem a conclusão de um objetivo maior. Tal processo será definido por meio do processo de imitação — o adulto exercerá um papel importante, tendo em vista que o aluno perceberá a manipulação de objetos, utilização de instrumentos lúdicos e didáticos, a fim de dominar as atividades propostas em sala de aula. Para tanto, nota-se, então, a grande influência que a interação social desempenha sobre a criança.

Segundo Vygotsky (1962), aumentar a complexidade das tarefas é uma forma de estimular a criança a aumentar os seus esforços, a fim de atingir uma solução mais inteligente e refletida. Tais conceitos corroboram, portanto, as teorias desenvolvidas por Krashen (1985) e as seguintes afirmações: “a) a fala é resultado da aquisição e não a sua causa e, portanto, não pode ser ensinada diretamente, mas aparece como um resultado da competência construída via *insumo* compreensível ; b) se o *insumo* é compreendido e o suficiente, a gramática necessária é automaticamente fornecida” (CALLEGARI, 2006, p.93).

Professores acreditavam que as capacidades específicas de um aluno reforçariam as suas capacidades mais diversas, como fala, atenção ou memória. Assim como Stephen Krashen definiu, cada indivíduo apresenta um nível diferente de aprendizagem, mas

essa discrepância não impedirá, segundo o autor, que o professor ofereça estruturas semelhantes proporcionais à heterogeneidade inerente à sala de aula, tendo em vista que isso ocorrerá automaticamente se eles receberem a mesma quantidade de *insumo* compreensível (CALLEGARI, 2006).

A complexidade do ensino de uma língua vai além da dicotomia aquisição *versus* aprendizagem, pois a mente de cada indivíduo abrange um conjunto de capacidades específicas que se desenvolvem de forma independente. Faz-se necessário, portanto, um estudo que, além dos conceitos estabelecidos por Krashen, aborde a temática do desenvolvimento *versus* aprendizagem, por tratar-se de uma funções comuns ao desenvolvimento do aluno e das atividades inerentes ao aluno.

#### **4 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**

O ensino formal do português brasileiro é pautado, em grande parte, pelo que é descrito no livro didático, que, por sua vez, é subordinado à escolha realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático, sendo este último realizado em ciclos trienais alternados, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O PNLD do Ensino Fundamental II de 2017 aborda um aspecto importante: a necessidade de um afastamento “das práticas do *Trivium* da Idade Média” (PNLD, Brasil, 2017, p.24), importante para a consolidação da Língua Portuguesa como disciplina no século XX, mas que limitava o trabalho da língua em conhecimentos linguísticos gramaticais e a leitura de textos que, em sua maioria, já estavam previamente definidos pelas escolas. É demonstrada, então, a necessidade de se fazer uma renovação curricular para “legitimar e assegurar uma reflexão sólida sobre as variantes e normas do português brasileiro falado pelas crianças e jovens que frequentam obrigatoriamente a escola” (PNLD, 2017).

A ineficiência do livro didático perpassa por níveis diversos: participação de um grupo de editoras no PNLD, má distribuição dos livros — problemas e fragilidades que se localizam nos âmbitos nacional, estadual, municipal e à sala de aula, envolvendo o cotidiano da prática docente (MIRANDA; LUCA, 2004) —, desconhecimento dos professores sobre o processo de avaliação realizado pelo MEC e escolha de livros inadequados e não recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos*.

Os livros didáticos surgiram com o objetivo de suprir as deficiências dos docentes e, atualmente, facilitam “sobremaneira a vida do professor, servindo de ‘tábua de salvação’ para professores despreparados e/ou com sobrecarga de trabalho e assumindo o

papel de sujeito no processo de ensino-aprendizagem” (FREGONEZI, 2003). Criam-se, portanto, algumas orientações apresentadas pelo plano Nacional do Livro Didático (2017), a fim de compilar metodologias tradicionais às metodologias atuais: abordagem transmissiva com foco nas informações sobre gramática, textos e gêneros; abordagem processual com enfoque nas reflexões sobre processos linguísticos; abordagem discursiva que toma o texto, os gêneros e os usos linguísticos por um viés sociointeracionista e com uma preocupação com as práticas de letramentos escolares.

A partir de uma análise dos livros didáticos utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental do Distrito Federal, percebe-se a utilização de livros com abordagens inovadoras, como é o caso do *Singular & Plural* (Lígia Menna; Maria das Graças Vieira; Regina Figueiredo; 2015), que apresenta estudos teóricos da área de educação e ensino, a fim de trazer reflexões sobre o papel do professor como gestor da sala de aula, relacionando a prática docente ao processo de graduação em licenciatura. Tais reflexões permitem o entendimento sobre o papel do texto como elemento articulador do conteúdo do português do Brasil, podendo auxiliar o aluno na assimilação da língua de forma mais eficaz.

Em suma, torna-se evidente a necessidade de um ensino que considere os conhecimentos prévios do aluno e as ações de refletir, revisar, organizar e pensar sobre o conteúdo transmitido (PNLD, 2017, com adaptações). Sendo assim, para Verceze e Silvino (2008, p.338-347):

A visão hipotética é a de que ler, escrever e falar de acordo com as regras e as necessidades socialmente estabelecidas requer a articulação de uma série de habilidades e competências básicas de natureza discursiva, textual e gramatical as quais não podem ser aprendidas espontaneamente, mas precisam ser ensinadas. Assim, atividades de leitura, produção de textos e prática oral, quando mal conduzidas, tanto comprometem o desenvolvimento de estratégias, habilidades e competências fundamentais, como levam à aquisição de procedimentos ineficazes ou prejudiciais.

Sendo assim, para garantir uma boa experiência educacional, o livro didático deve priorizar as percepções intuitivas e lógicas dos alunos e minimizar os conceitos maçantes. Ao docente, cabe a superação das limitações inerentes aos materiais pré-estabelecidos e entender a importância dos procedimentos metodológicos que levam em consideração a heterogeneidade da sala de aula.

### **Considerações Finais**

Finalizar este Trabalho de Conclusão do Curso, além de um grande desafio, colocou à prova todos os meus conhecimentos adquiridos durante a graduação. Elaborar uma pesquisa voltada ao ensino de línguas, além de ser um tema com o qual tenho afinidade, é uma forma de retribuir os investimentos dispensados aos que têm o privilégio de contar com uma educação pública. Acima de tudo, foi um meio encontrado para contribuir com o processo de desenvolvimento e qualificação da educação no Brasil.

Não houve pretensão de esgotar as discussões acerca do ensino formal do português como língua materna. Objetivou-se, na verdade, esclarecer a necessidade de um ensino e de educadores que compreendam a necessidade de levar em conta os obstáculos afetivos e metodológicos que impedem uma melhor apreensão de conhecimentos por parte dos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, procurou-se estabelecer o ensino de uma língua materna como algo que se assemelha ao ensino de uma língua estrangeira, tendo em vista que o conhecimento da norma-padrão não acontece de forma natural, adquirindo-se variantes não padrão de forma espontânea e, somente após uma intervenção didática, de forma supervisionada, estabelece-se a aprendizagem como acesso à norma-padrão.

Enfatizou-se, ainda, o papel da leitura automotivada como forma principal de se construir conhecimento, de se desenvolver o pensamento crítico e, principalmente, de entender a leitura como algo que pode ser prazeroso aos alunos. Lembrou-se, também, que estigmatizar o aluno quanto ao seu uso da língua é semelhante a estigmatizar as suas escolhas de leitura. Acredito, de maneira convicta, que o meio pelo qual se aprende uma língua jamais deve transcender o aprendizado final exposto por um aluno.

Tomo emprestadas as palavras de Farias (2011):

A realidade de sala de aula já é a própria língua em uso, cuja enunciação concebe uma situação de diálogo que, mesmo muitas vezes não reproduzindo situações reais de uso da linguagem fora de sala de aula, já constitui o seu centro de referência interno, como toda enunciação.

Em suma, trata-se de um trabalho que reflete a preocupação dos cursos de formação inicial de professores com a formação continuada a prática docente cotidiana desses profissionais. Estão disponíveis, por meio de um glossário, definições pessoais e de outros autores sobre questões relacionadas à leitura automotivada, além dos conceitos de Stephen Krashen também explorados em outros trabalhos nacionais, a despeito de algumas barreiras encontradas com relação à tradução de suas contribuições para o português.



## Referências bibliográficas

- AFERNANDES, Karina Aires. *A aprendizagem de línguas estrangeiras na idade adulta: fatores envolventes*. PUCPR, 2011.
- CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. *Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – Uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula*. USP. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(1): 87-101, Jan./Jun. 2006.
- CITTOLIN, Simone Francescon. *A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Stephen Krashen e a hipótese do filtro afetivo*. CEFET; UNIPAR.
- DUARTE, Inês. *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. PNEP, 2008.
- FARIAS, Bruna Sommer. *A passagem de locutor a sujeito da enunciação em L2: um olhar enunciativo da aquisição*. UFRS, 2011.
- FERNANDES, Karina Aires. *A aprendizagem de línguas estrangeiras na idade adulta: fatores envolventes*. PUCPR. 2011.
- FREGONEZI, D. *Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão?* In: LEFFA, V. (Org.). *Tela 2* (Textos em Linguística Aplicada). CD-rom. Pelotas: Educat, 2003.
- Gouveia, J. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em 33. Supervisão e Coordenação da Educação – Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- GUIMARÃES, E. (2010) *Os limites do Sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Editora RG.
- INEP. *Resultados do Saeb 2003: Brasil*. Brasília: INEP, 2004.
- Kleiman, Ângela, (1997). *Texto e leitor: aspetos cognitivos da linguagem*. 5. ed. Campinas-SP: Pontes.
- KRASHEN, *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman: 1985.
- KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California, 1982.
- Lajolo, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.
- MACHADO, Elisabeth Márcia Ribeiro. *Lendo e compreendendo: em experiência com 5ª série*. Dissertação de mestrado. IEL, UNICAMP.
- MIRANDA, S.R. & LUCA, T.R. *O Livro Didático de História Hoje: um panorama a partir do PNLD*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144, 2004.

MOREIRA, Ilda Susana Pereira. *Motivação para a leitura*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Santa Maria, 2014.

MOSS, Philip & TILLY, Chris. (1996). *Soft skills' and race: an investigation of black men's employment problems*. *Work and Occupations*, 23: 256-276.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Ed., 2010.

ROCHA, Milena Fernandes. *Gramática e ensino de PLE: introdução teórica e estudo da negação no PB*. Dissertação de monografia. IL, UnB.

SCHÜTZ, Ricardo. "Assimilação natural x ensino formal". English Made in Brasil. <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. Online. Acesso em 15 novembro de 2016.

TOLENTINO NETO, Luiz C. B. de. *O Processo de Escolha do Livro Didático de Ciências por Professores de 1ª a 4ª séries*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2003.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi. SILVINO, Eliziane França Moreira. *O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim*. UNIR, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991. 4ª edição brasileira.

ZAMBON, Luciana Bagolin. TERRAZZAN, Eduardo. *Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos organizado em escolas de educação básica*. UFMS. 2012.

# Glossário

Gramática	
<i>Definições pessoais</i>	Confluência de regras que conduzem o uso de uma determinada linguagem; regulamento do que é considerado correto em uma língua.
<i>Perini (2006)</i>	<p>“Chama-se, também gramática, a descrição, feita por um linguista, do sistema [...] pode ser um livro, mas é bem diferente das gramáticas escolares a que estamos acostumados”.</p> <p>“A gramática também é um conjunto de regras que definem as combinações possíveis dos elementos léxicos de uma língua, assim como sua interpretação semântica e sua pronúncia”</p>
Modelo Monitor (MM)	
<i>Definições pessoais</i>	<p><b>Hipótese do Monitor</b> - Distinção entre aquisição e aprendizagem; É o modelo que pressupõe que a aprendizagem tem a função de corrigir a linguagem que já foi produzida por meio da aquisição. O aluno, por sua vez, ficará mais preocupado com a forma do que com o conteúdo a ser produzido.</p> <p><b>Filtro Afetivo</b> – O Filtro Afetivo é formado por elementos que contribuem ou embarçam a performance do aluno dentro da sala de aula: opressão pelos professores, expectativa de grupo, ansiedade, identificação ou negação de uma determinada cultura, etc. O aluno, portanto, obterá mais sucesso, durante o processo de aquisição de linguagem, quando não tiver pretensão ou preocupação com a aprendizagem de uma Segunda Língua.</p> <p><b>Insumo compreensível</b> – A Hipótese do <i>Insumo</i> (Input) - Essência dos estudos de Stephen Krashen, o <i>Input</i> acontece subconscientemente e depende da exposição do aluno em amostras da sua língua meta para que aconteça a sua aquisição, portanto, não a adquirimos praticando oralidade, o <i>input</i> compreensível se dá pela leitura ou pela audição.</p>



<p><i>Krashen</i><sup>2</sup> (1989)</p>	<p><b>Modelo Monitor (Hipótese do Monitor)</b> – “A Hipótese do Monitor afirma que a aquisição e a aprendizagem são usadas de formas muito específicas. Normalmente aquisição “ inicia” nossa produção de palavras em uma segunda língua e é responsável pela nossa fluência. Aprender tem uma única função: a de Monitor, ou editor. O aprendizado entra em cena apenas para realizar mudanças na forma da nossa produção de palavras, depois de já ter sido “produzido” pelo sistema adquirido. Isso pode acontecer antes de nós falarmos ou escrevermos, ou depois (autocorreção). ”</p> <p><b>Filtro Afetivo</b> – “a hipótese do Filtro Afetivo captura a relação entre as variáveis afetivas e o processo de aquisição de Segunda Língua (SL) através da suposição de que a aquisição varia de acordo com a força dos seus filtros afetivos.” “Aqueles cujas atitudes não são as melhores para a aquisição SL, não apenas procurarão por menos input, mas também terão Filtro Afetivo forte ou alto – mesmo que eles entendam a mensagem, o input não alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição de linguagem, ou o dispositivo de aquisição de linguagem. Aqueles com atitudes mais adequadas à aquisição de SL não apenas procuram obter mais input, como também terão um filtro mais fraco.”</p> <p><b>Insuno compreensível</b> – “a hipótese do Input se opõe à nossa abordagem pedagógica usual no ensino de Língua Estrangeira. Como Hatch<sup>2</sup> (1978a) tem apontado, nossa presunção tem sido de que primeiro aprendemos estruturas para depois as praticamos na comunicação, e é assim que a fluência se desenvolve. O Input diz o oposto. Diz que nós adquirimos a língua “indo em direção ao significado” primeiro, e como resultado, nós adquirimos estrutura.”</p>
<b>Leitura automotivada</b>	
<p><i>Definições pessoais</i></p>	<p>Leitura realizada sem que haja interferência de indicação do educador (ou do responsável pelo educando). Acontece por escolha própria, respeitando o gosto individual do leitor.</p>
<p><i>Machado</i><sup>3</sup> (2002)</p>	<p>“Entendemos hábito de ler como sendo a leitura realizada desvinculada da obrigatoriedade escolar, sem que seja pedida pelo professor para cumprir uma tarefa. Em outras palavras, é a <i>leitura automotivada e constante</i>, realizada segundo preferências e objetivos individuais.”</p>
<b>Escrita espontânea</b>	
<p><i>Definições pessoais</i></p>	<p>Diz respeito à escrita que vai além da imposição feita por algum agente hierarquicamente superior (professores, pais, etc.); a escrita que supera adequações formais e restritivas.</p>
<p><i>Mendonça</i><sup>4</sup> (2011)</p>	<p>“Deve-se levar em conta não apenas os aspectos gráficos (qualidade do traço, distribuição espacial das formas, orientação dos caracteres individuais, etc.), mas também, os aspectos construtivos da escrita da criança.”</p>
<b>Autonomia</b>	

<p><i>Definições pessoais</i></p>	<p><b>Autonomia linguística</b> – A gramática entendida a partir de interferências de cognição e comunicação, interação social e cultural e de variação.</p> <p><b>Autonomia comunicativa</b> - Discurso criado como dependente de um enunciado maior; relação entre a língua padrão e o desígnio comunicativo.</p> <p><b>Autonomia interacional</b> - Imersão do aluno na língua do seu interesse a partir de insumos genuínos, causando a ele maior autonomia, incluindo a interacional.</p> <p><b>Autonomia interpessoal</b> - O que se pode efetivar entre pessoas distintas a partir de uma conduta comum que reflete em aspectos externos.</p>
<p><i>Dik<sup>5</sup> (1980)</i></p>	<p><b>Autonomia linguística</b> – “uma gramática não se deve limitar a mostrar as regras da língua em seu próprio benefício; ao contrário deve tentar, o mais possível, explicar essas regras em termos de sua funcionalidade com relação aos modos como são usadas, para atingir o propósito desses usos. Assim sendo, quanto à variabilidade da língua manifestada no uso feito pelas pessoas, no espaço e no tempo, ela pode ser interpretada como uma propriedade intrínseca dos fatos explicados. ”</p>
<p><i>Risso, Silva &amp; Urbano<sup>6</sup> (2002)</i></p>	<p><b>Autonomia comunicativa</b> - “ Elementos comunicativamente não-autônomos são elementos “sem suficiência para constituírem enunciados proposicionais em si próprios”.</p>
<p><i>Nunan<sup>7</sup> (1991)</i></p>	<p><b>Autonomia interacional</b> -“Uma atividade focada no significado, com propósitos comunicativos definidos, que envolve os alunos em atividades de compreensão, manipulação, produção, e interação na Língua Estrangeira”.</p>
<p><i>Salvador e Urtega<sup>8</sup> (1993)</i></p>	<p><b>Autonomia interpessoal</b> – “a autonomia interpessoal, a vontade, não pode dar-se em si mesma sua própria lei. A lei não sai do homem, mas se encontra no homem, em sua razão prática. A autonomia de cada pessoa, entre pessoas, é metaempírica, isto é, não-individualista. É a afirmação da pessoa moral e de seu desenvolvimento interior ou privado e exterior ou público. ”</p>

<p style="text-align: center;"><b>Consciência linguística</b></p>	
<p><i>Definições pessoais</i></p>	<p><b>Crítica</b> – levar em conta os múltiplos aspectos da sala de aula, considerando a individualidade dos alunos no momento em que eles e os professores partilharão experiências socioculturais durante o ensino de uma língua.</p> <p><b>Reflexiva</b> – Possibilitar um ambiente propício ao diálogo para que o aluno tenha capacidade de refletir e se habituar às diferenças linguísticas sem que haja valoração em ambas as partes: educador e educando.</p>
<p><i>Fairclough<sup>9</sup> (1989)</i></p>	<p><b>Crítica</b> - “Consciência linguística crítica pode contribuir para desvelar e desnaturalizar efeitos ideológicos de (inter)ações, representações e identificações potencialmente orientadas para projetos de dominação.”</p>

<p><i>Silva</i><sup>10</sup> (2006)</p>	<p><b>Reflexiva</b> - “ O conhecimento explícito da língua, o funcionamento da língua ou a gramática continuam a ocupar uma presença clara nos documentos reguladores do ensino do Português. Mesmo assim, o vocábulo <i>gramática</i> é de ocorrência restrita, sendo substituído por “conhecimento explícito da língua”.</p>
<p><b>Autoestima (ensino formal)</b></p>	
<p><i>Definições pessoais</i></p>	<p>No momento em que transmite o seu conhecimento, o professor deve levar em conta a importância das relações interpessoais e dos valores que serão passados dentro da sala de aula. Deve-se exaltar a capacidade que o aluno tem de discutir, analisar e criar sua própria reflexão, dessa forma, construiremos educandos com capacidade de formar pensamentos críticos.</p>
<p><i>Pereira</i><sup>11</sup> (2004)</p>	<p>“ A autoestima pode ser ameaçada por uma série de fatores. O professor deve ser eficiente no sentido de fazer com que os alunos descubram seus encantos e valores, fortalecendo sua autoestima. ”</p>