

ISSN: 15148782

## CADERNOS DO CNLF, VOL. XVII, Nº 10

POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO



XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*  
Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, 26 a 30 de agosto de 2013



RIO DE JANEIRO, 2013

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE LETRAS**

---

**REITOR**

*Ricardo Vieira Alves de Castro*

---

**VICE-REITOR**

*Paulo Roberto Volpato Dias*

---

**SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO**

*Lená Medeiros de Menezes*

---

**SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

*Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron*

---

**SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA**

*Regina Lúcia Monteiro Henriques*

---

**DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

*Glauber Almeida de Lemos*

---

**DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS**

*Maria Alice Gonçalves Antunes*

---

**VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS**

*Tânia Mara Gastão Saliés*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ  
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE**

*José Pereira da Silva*

---

**VICE-DIRETORA**

*José Mário Botelho*

---

**PRIMEIRA SECRETÁRIA**

*Regina Celi Alves da Silva*

---

**SEGUNDA SECRETÁRIA**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Amós Coelho da Silva*

---

**VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Eduardo Tuffani Monteiro*

---

**DIRETORA CULTURAL**

*Marilene Meira da Costa*

---

**VICE-DIRETOR CULTURAL**

*Adriano de Sousa Dias*

---

**DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Antônio Elias Lima Freitas*

---

**VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Luiz Braga Benedito*

---

**DIRETORA FINANCEIRA**

*Ilma Nogueira Motta*

---

**VICE-DIRETORA FINANCEIRA**

*Maria Lúcia Mexias Simon*

---

# **XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA**

**de 26 a 30 de agosto de 2013**

---

## **COORDENAÇÃO GERAL**

*José Pereira da Silva  
José Mario Botelho  
Marilene Meira da Costa  
Adriano de Souza Dias*

---

## **COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA**

*Amós Coelho da Silva  
Regina Celi Alves da Silva  
Anne Caroline de Moraes Santos  
Antônio Elias Lima Freitas  
Eduardo Tuffani Monteiro  
Maria Lúcia Mexias Simon  
Antônio Elias Lima Freitas  
Luiz Braga Benedito*

---

## **COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO**

*Ilma Nogueira Motta  
Eliana da Cunha Lopes*

---

## **COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO**

*Marilene Meira da Costa  
José Mario Botelho  
Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)*

---

## **SECRETARIA GERAL**

*Sílvia Avelar Silva*

---

## SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva*.....07
1. A escolarização da literatura e o livro didático – *Bonfim Queiroz Lima Pereira e Márcio Araújo de Melo* .....09
2. Ambientes virtuais de aprendizagem: tecnologia, educação e comunicação – *Márcio Luiz Corrêa Vilaça* .....16
3. As representações de leitura nas provas de LE do ENEM numa perspectiva interdisciplinar – *Márcia Maria Lima Candido* .....27
4. Dentro do texto e da vida: estudo de poemas de Adélia Prado e Cora Coralina em perspectiva pedagógica – *Juliana Cabral, Rafael Ramiro Costa e Marcelo Santos* .....42
5. Ensino de espanhol/língua estrangeira e o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: dificuldades e possibilidades – *Katia Celeste Dias Henriques* .....48
6. Estudo de verbos codificadores de extensão ou escala: um olhar funcionalista – *Heloá Ferreira Cristóvão* .....66
7. Funk: cultura popular e o preconceito linguístico – *Patrícia Luísa Nogueira Rangel e José Geraldo Rocha* .....86
8. Livros didáticos de língua portuguesa: uma área de investigação da linguística aplicada – *Mônica Saad Madeira e Simony Ricci Coelho* .....101
9. Materiais didáticos para alunos surdos: análise de livro digital – *Priscila Costa Lemos Barbosa e Vanessa Gomes Teixeira* .....110
10. O erro: uma perspectiva de mudança – *Luiz Eduardo Simões de Burgos e Izabel Cristina Lima Dias Rocha* .....123

11. O PIBID – língua portuguesa na UFRB: possibilidades e desafios – *Geisa Borges da Costa* .....131
12. O processo interacional em material didático para a educação de jovens e adultos na modalidade de educação a distância – *Maria Filomena Correia do Rego* .....138
13. PNLD/LE: perdas e/ou ganhos? – *Aline Baptista Bandeira Pinheiro, Claudia Garcia Gonçalves, Luciana Pedroza de Carvalho e Mônica de Souza Coimbra* .....152

## APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 10 do volume XVII dos *Cadernos do CNLF*, com 160 páginas, sobre POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO, e treze artigos resultantes dos trabalhos apresentados no XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, realizado do dia 26 a 30 de agosto deste ano de 2013, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por Aline Baptista Bandeira Pinheiro, Bonfim Queiroz Lima Pereira, Cláudia Garcia Gonçalves, Geisa Borges da Costa, Heloá Ferreira Cristóvão, Izabel Cristina Lima Dias Rocha, José Geraldo Rocha, Juliana Cabral, Katia Celeste Dias Henriques, Luciana Pedroza de Carvalho, Luiz Eduardo Simões de Burgos, Marcelo Santos, Márcia Maria Lima Candido, Márcio Araújo de Melo, Márcio Luiz Corrêa Vilaça, Maria Filomena Correia do Rego, Mônica de Souza Coimbra, Mônica Saad Madeira, Patrícia Luísa Nogueira Rangel, Priscila Costa Lemos Barbosa, Rafael Ramiro Costa, Simony Ricci Coelho e Vanessa Gomes Teixeira.

Sobre este mesmo tema ainda ficaram alguns trabalhos sem publicação do texto completo, cujos resumos estão disponíveis em [http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/resumos/](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/resumos/) **LIVRO RESUM OS.pdf**, porque os autores não conseguiram entregá-los de acordo com as regras e prazos estipulados.

Fica a nossa sugestão a esses autores, que reelaborem seus textos e os submetam à *Revista Philologus* ou os publiquem em outro lugar, porque serão importantes para o desenvolvimento das pesquisas em nossa especialidade.

Os textos publicados aqui serão integrados também à 2ª edição do *Almanaque CiFEFiL 2013* (em CD-ROM), que está sendo preparado e será enviado aos autores que não foram publicados na 1ª edição, que saiu na época do congresso.

Aproveitamos a oportunidade também para lembrar que todas as publicações do CiFEFiL são de livre acesso na Internet, e

podem ser encontradas facilmente, através do programa de busca interna da página <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, seja pelo título do trabalho, pelo nome do autor ou por palavras-chaves do tema de interesse do pesquisador. Trata-se de uma excelente ferramenta de pesquisa, que você deve aproveitar e indicar a seus colegas e amigos.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos aguarda sua crítica e sugestão para melhorar suas publicações, e fica extremamente grato por qualquer crítica que for apresentada porque é delas que extrairemos as lições para os próximos trabalhos, para o progressos dos estudos linguísticos e filológicos brasileiros.

Rio de Janeiro, dezembro de 2013.



---

(José Pereira da Silva)



## A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO

Bonfim Queiroz Lima Pereira (UFT)

[bonfimql@hotmail.com](mailto:bonfimql@hotmail.com)

Márcio Araújo de Melo (UFT)

[marciodemelo33@gmail.com](mailto:marciodemelo33@gmail.com)

### ***1. Considerações iniciais***

Nas últimas décadas houve mudanças significativas no ensino de língua materna, que colaboraram para o avanço do desprestígio de ensino de literatura. De maneira que a literatura como disciplina escolar, perde seu lugar, espaço e tempo específicos, passando a integrar a de língua portuguesa. Como se pode ver pelas orientações dos documentos oficiais, tais como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* que trazem como proposta de integração da literatura à área de leitura:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000, p. 18)

Para os professores de língua materna que já apresentavam dificuldades no processo de transposição da literatura enquanto “discurso literário” para a literatura enquanto “discurso pedagógico” (EVANGELISTA, 2011, p. 12), tal direcionamento veio somar-se ao rol de dificuldades já existentes. Algumas destas dificuldades são apontadas por Márcio Araújo de Melo e Karina Klinke em seu artigo “A escolarização da literatura: diversidade e fronteira”:

Assim toda *disciplinarização* é um processo excludente ao recortar, preferir e determinar seus conteúdos e formas de abordagens, e, por extensão, também seus materiais didáticos e processos avaliativos; enfim, todas as práticas escolares que a envolvem. (2009, p. 03)

Após os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM – de 2000, o Ministério da Educação publicou dois outros documentos que sevem de direcionamento para o ensino de língua e literatura no país: as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN+ (2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM (2006), que enfatizam o caráter humanizador da literatura e a necessidade de se praticar o letramento lite-

rário. Diante de tantas problemáticas e mudanças as relações que se estabelecem no ensino de literatura tornam-se ainda mais complexas e é evidente a necessidade de esclarecimento de como tais relações se desenvolvem atualmente nas escolas.

## 2. A escolarização da literatura

O ensino de literatura que se desenvolve hoje nas escolas está aquém do desejado por muitos professores, literatos e até dos próprios alunos. Pois o que se ensina na maioria das aulas é a história da literatura, a gramática, bem como a teoria literária através das tão estudadas “escolas literárias”. O conceito de literatura tomado como base para o ensino escolar difere muito do desejado por Todorov e Candido, para esse:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

E para aquele: “[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. (TODOROV, 2012, p. 23). “Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno sentido e mais belo” (*Idem, ibidem*, p. 24). Ainda que Todorov esteja falando da realidade francesa e Candido não referindo exatamente ao ensino formal de literatura, pode-se pensar que se essa não for a visão adotada pelos educadores, a literatura perde o real motivo de existir. E como consequência se tem crianças e adolescentes que não leem textos literários com grande frequência, a não ser naquelas situações em que tais leituras são cobradas pela escola ou num processo seletivo.

A descaracterização da literatura no processo de ensino vem suscitando inúmeras discussões, incluindo nessa questão sua permanência, como disciplina, no currículo escolar, porém, Magda Soares – ao discutir sobre o processo de escolarização da literatura infantil e juvenil – comenta que o foco principal do debate, deve ser centrado numa escolarização adequada dessa literatura. De maneira que a reflexão deve estar localizada no seu processo de didatização e não na existência dessa disciplina na matriz curricular, quer do ensino fundamental, quer no médio. Para ela:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que

se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, desvirtua-o, falseia-o. (2011, p. 22)

A escola tem adotado uma postura tradicional em relação ao ensino de literatura, que acaba distanciando os alunos da leitura literária, pois na maioria das aulas o texto literário não tem os seus sentidos construídos na interação autor/leitor, seus significados vem pronto de acordo com a concepção de um crítico literário ou de uma postura teórico-crítica, de um livro didático ou sistema de apostilamento, ou mesmo pela imposição perspectiva do professor, e , para finalizar, há que mencionar o uso do texto literário como pretexto para o ensino da gramática normativa. A esse respeito Martins (2006, p. 85) afirma ser “preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à *leitura da literatura* como atividade de construção e reconstrução de sentidos”.

A literatura pode ser veículo de conhecimento e formação, desde que este não seja o seu fim e sim uma de suas possibilidades, como afirma Todorov: “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (2012, p. 90). Além disso, nenhum procedimento de interpretação ou leitura literária deve desprezar ou descaracterizar sua natureza.

Venturelli (2002) afirma que a questão da leitura do texto literário para os professores é uma obrigação burocratizada, não passa de uma tarefa muitas vezes sistematizada e enfadonha que nada tem de relação com a vida do aluno. Segundo o autor, a escola tornou a leitura do literário uma prática fossilizada, que não prepara o aluno para constituir sentido para o texto literário.

Ler não é mais produzir significado, entrar no texto para reescrevê-lo e por meio dele captar as sondas que o autor lançou sobre dores e alegrias humanas. Literatura, na escola, é questão de enredo e personagem, título e características. É vista como se os autores tivessem uma fórmula mágica, a qual se submeteriam para produzir o texto. Linguagem, visão de mundo, diálogo com a tradição e com as outras produções não são levados em conta. (2002, p. 151).

No ensino médio a responsabilidade de ensinar literatura é significativa, já que esses três últimos anos na escola são decisivos para a formação do gosto literário, com exceção dos estudantes que farão o curso de letras, é a última vez que terão aulas dessa disciplina. Embora a escola não seja o único lugar de formação de leitores literários, se o aluno sai da escola não gostando de tal leitura será mais incerta a adoção dessa prática em sua vida cotidiana. Como afirma Cosson (2012, p. 26), “[...] nossa

leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler”.

Ainda que seja um requisito da família e do indivíduo, bem como da própria escola, o ensino de literatura não deve atender apenas às demandas que os processos seletivos propõem, deve respeitar o aluno como um leitor em potencial, oferecendo-lhe diversos textos, inclusive textos que estejam próximos de sua realidade histórico-social, a fim de fornecer caminhos para que ele possa construir sua identidade, enquanto leitor, além de se tornar um sujeito “agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, por meio de sua ação, afirmar sua liberdade e fugir à alienação”, como afirma Chiappini, (2005, p. 109). Assim a formação do leitor literário também contribuiria para a formação humana do indivíduo.

### **3. O ensino de literatura e o livro didático**

Tratando da intervenção da escola na formação do gosto estético Bourdieu (*apud* EVANGELISTA, 2013, p. 03) salienta que há uma inclinação da pedagogia em procurar “substitutivos à experiência direta, oferecendo atalhos ao longo encaminhamento da familiarização” com as obras. A atitude historicamente constituída na escola para o ensino de literatura costuma adotar a postura destacada por Bourdieu, pois utiliza o livro didático como substituto às obras literárias.

Ademais é bom ressaltar que o agravante a essa situação, segundo Egon Rangel (2007), é que na maioria das vezes, o aprendizado literário na escola fica restrito totalmente ao livro didático, que, para muitos alunos, é o único meio de acesso ao texto literário. Assim, segundo Rangel (2007, p. 131):

[...] para muitos dos brasileiros escolarizados, o LD [livro didático] tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o LDP [livro didático de português], com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser uma “boa” leitura.

Em seu artigo “Reflexões sobre o livro didático de literatura”, Pinheiro (2006) relata sua experiência enquanto professor iniciante de língua materna, para quem os livros didáticos foram um verdadeiro socorro a sua falta de prática com o ensino escolar, porém com o passar do tempo verificou a ineficácia e incompletude de tais manuais.

Pinheiro (2006) discute uma série de questões envolvendo a utilização do livro didático no ensino de literatura, dentre as quais destacamos o seu caráter mercadológico, embora seja grande a diversidade de livros e reedições, na maneira de conceber o ensino de literatura e na apresentação dos textos aos alunos existem poucas alterações, a falta de diversidade na sistematização e apresentação dos conteúdos nesses manuais pode estar direcionada pelo edital do Programa Nacional Livro Didático – PNLD – que obriga o livro didático a ter determinado formato.

Nota-se também certo inchamento de conteúdos nos livros didáticos de português, pois estes têm de abarcar conteúdos de literatura, produção textual e de gramática, além de determinados conteúdos que são obrigatórios, como a literatura africana e os gêneros textuais. Há em consequência desse inchamento uma verdadeira guerra de conteúdos, já que, na disputa por espaço, uns são deixados de lado para que outros sejam colocados.

Além disso, “sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. (KLEIMAN, 2007, p. 24). Infere-se, a partir dessa afirmação, a importância das atividades de leitura realizadas em sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas com a compreensão do texto.

Ressaltando a importância da interação para compreensão do texto por parte do leitor em formação, observa-se que, mesmo que o texto seja lido na íntegra pelo aluno, a mediação é necessária para que os sentidos possam ser integralizados. Tem-se, então, que investigar como é feita essa mediação pelo livro didático – que muitas vezes nem ao menos disponibiliza o texto na íntegra para o aluno – e pelo professor, para que se verifique se tais mediações contemplam às necessidades de leitores literários em formação.

#### **4. Considerações finais**

Como vimos, a escola é um dos principais meios onde se efetuam as práticas de letramento literário, dessa forma, o livro didático – que muitas vezes é o único recurso utilizado pelo professor – é a principal via de acesso dos alunos ao mundo da literatura, porém o modo como a escola conduz o processo de formação de leitores literários deve ser reavaliada.

do, segundo Pinheiro (2006), visando a busca de alternativas para um ensino realmente capaz de motivar os alunos à leitura por prazer.

Na visão de alguns autores como Bordini & Aguiar (1983, p. 17), por exemplo, os problemas do ensino de literatura não estão nos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas no modo como eles são abordados, dada a ausência de uma discussão metodológica capaz de auxiliar a prática pedagógica. (2006, p. 91)

Nota-se, portanto a relevância de realizarem-se mais estudos dedicados a esse ensino, para que se tenha uma dimensão de como a literatura está sendo pedagogizada nas escolas e nos livros didáticos. Compreende-se que, além das que foram aqui observadas, outras questões permeiam esse processo de escolarização da literatura, tais como o espaço das aulas de literatura na matriz curricular, a formação docente, as bibliotecas escolares, a relação com as novas tecnologias, entre outras. As que registramos são apenas as primeiras inquietações que se apresentam nesta pesquisa, que deverá se aprofundar, buscando realizar uma investigação relevante que contribua com o trabalho efetivo em sala de aula.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

EVANGELISTA, Aracy Martins. *Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola*. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc>>. Acesso em: 08-03-2013.

\_\_\_\_\_; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça. *A escolarização da literatura literária: O jogo do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MELO, Márcio Araújo de; KLINKE, Karina. A escolarização da literatura: diversidade e fronteira. *Anais do SILEL*, vol. 1. Uberlândia: Edufu, 2009.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

RANGEL, Egon. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil In: EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad.: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VENTURELLI, Paulo. A leitura do literário como prática política. *Revista Letras*, Curitiba, n. 57, p. 149-172. jan./jun. 2002.

**AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM:  
TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)  
[professorvilaca@gmail.com](mailto:professorvilaca@gmail.com)

**1. Introdução**

A popularização da internet oferece diferentes possibilidades para o campo educacional. Ela pode ser, entre outras coisas, local de pesquisa, ferramenta de comunicação e um ambiente de aprendizagem. A aprendizagem auxiliada pela internet ou realizada nela não está restrita à educação a distância (EaD), embora esta certamente seja a face mais visível da relação entre internet e educação. Pesquisadores apontam que uma tendência de para os próximos anos é o crescimento do ensino semipresencial (também denominado de *blended learning*), combinando atividades de educação presencial e a distância.

Neste contexto de ensino-aprendizagem na internet, os ambientes virtuais de aprendizagem se constituem uma ferramenta e local de práticas pedagógicas e comunicativas. Daí uma pergunta que costuma surgir para muitos professores e estudantes: *Afinal, o que é um ambiente virtual de aprendizagem?* Esta é a pergunta que orienta este trabalho.

O presente artigo discute definições e características dos ambientes virtuais de aprendizagem, sem esquecer das mudanças ocasionadas, entre outros fatores, pelas redes sociais (MATTAR, 2012) e pela web 2.0 (VALENTE & MATTAR, 2007; VILAÇA, 2011).

A resposta para a pergunta norteadora deste trabalho não é tão simples. Ela certamente seria mais fácil de responder na década passada, especialmente na primeira metade da década, quando o termo *ambiente virtual de aprendizagem* era empregado de forma mais objetiva e restrita.

Nos últimos anos, com a expansão da web 2.0 e das redes sociais, o termo ganhou novas significações, mais abrangentes e, consequentemente, menos precisas e objetivas, como trataremos neste artigo. Talvez a pergunta mais adequada seja: *o que pode ser um ambiente virtual de aprendizagem?* Assim, este artigo tem por finalidade apresentar algumas compreensões sobre os ambientes virtuais de aprendizagem.



## **2. Avanços tecnológicos, evolução e revolução**

Uma das características marcantes dos últimos anos no desenvolvimentos tecnológicos é a velocidade com que eles ocorrem (KENSKI, 2012; GABRIEL, 2013). Os avanços tecnológicos seguem ritmos acelerados que, em alguns casos, quase vertiginosos. As tecnologias digitais evoluem de forma bastante surpreendente, fazendo com que a atualização profissional seja cada vez mais algo complexo. Se por um lado, algumas tendências parecem inevitáveis e alguns rumos inescapáveis, por outro, vivemos numa situação em que tudo parece bastante provisório, próximo a ficar datado, vencido ou ultrapassado.

Talvez esta afirmação seja um pouco exagerada, mas a verdade é que o mundo “anda acelerado” e, logo, ficamos às vezes com a impressão de que estamos prestes a perder algo ou a não conseguir embarcar seguramente no trem que leva ao futuro. Parece que presente e futuro nunca estiveram tão próximos. Progressivamente os períodos de tempo parecem ficar mais curtos. Neste sentido, pensar em 5 anos pode parecer um espaço temporal muito grande para compreender as transformações tecnológicas. Assim, a pergunta base desta trabalho poderá ter outras respostas em 5 anos.

Observe, por exemplo, a redução de espaço de tempo entre os lançamentos tecnológicos (principalmente computadores, *tablets*, celulares, aparelhos de televisão), entre as versões de um mesmo sistema operacional, entre as atualizações de softwares diversos, jogos de computadores. São apenas alguns exemplos. Em alguns casos, parece haver uma sobreposição ou “esbarrões” entre as inovações. Se pensarmos, por exemplo, nos processadores de computadores, quando uma geração começa a ficar mais presente em computadores à venda, outra já é anunciada.

Este comentário sobre a velocidade dos avanços não pretende propor aqui uma discussão sociológica ou filosófica, ou ainda técnica, sobre a tecnologia e o tempo. Ela pretende, na verdade, destacar que os desafios de acompanhar as tecnologias, tendo em vista a velocidade das criações, inovações e transformações.

## **3. Ambientes virtuais de aprendizagem**

Discussões sobre ambientes virtuais de aprendizagem foram por certo tempo realizadas quase que predominantemente no campo da educação a distância (EaD). Em geral, eles eram definidos e caracterizados

em livros sobre EaD, principalmente aqueles que tratam da educação a distância online. Uma sinal disto é a grande quantidade de publicações sobre EaD que abordam os ambientes virtuais de aprendizagem, como Maia e Mattar (2007), Valente e Mattar (2007), Moore e Kearsley (2008). Tori (2010); Castilho (2011); Piva Jr et al. (2011) e Mattar (2011 e 2012).

É comum também encontrar as denominações *sala virtual* ou *sala de aula digital*, mais informais e menos técnicas. Na literatura, podemos encontrar diferentes denominações para os ambiente, conforme ilustra o quadro a seguir:

<b>Sigla</b>	<b>Denominação</b>
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CMS	Course Management System (Sistema de Gestão/Gerenciamento de Aprendizagem)
IMS	Instructional Management System (Sistema de Gerenciamento Instrucional)
LCMS	Learning Content Management System (Sistema de Gerenciamento/Gestão de Conteúdos de Aprendizagem)
LIMS	Learning Information Management System (denominação pouco empregada)
LMS	Learning Management Systems (Sistema de Gestão/Gerenciamento de Aprendizagem)
LP	Learning Platform (Plataforma de Aprendizagem)

**Quadro 1 – Denominações e siglas mais comuns  
com referência aos ambientes virtuais de aprendizagem**

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são sistemas baseados na internet desenvolvidos para fins educacionais. Um dos ambientes virtuais de aprendizagem mais populares é o MOODLE ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)), que é gratuito<sup>1</sup>, disponível por meio de licença Open Source. O sistema foi uma criação de Martin Dougiamas em 2001, contando hoje com uma grande quantidade de desenvolvedores de todo o mundo, o que possibilita atualizações e inovações com razoável frequência. Hoje ele está disponível versão 2.5.

---

<sup>1</sup> O uso do MOODLE é gratuito, mas o usuário precisa de um serviço de hospedagem de sites, o que quase sempre implica em custos com mensalidades. Há vários provedores comerciais de hospedagem com mensalidades por volta de R\$ 30,00 (em julho de 2013). Dependendo do provedor contratado, o usuário poderá usar muitos outros recursos de hospedagem e instalar mais de um sistema ou até mesmo vários sites. O site Ensino Atual (<http://www.ensinoatual.com/blog>) apresenta vários conteúdos relacionados a hospedagem de sites. O custo da hospedagem pode variar muito, conforme os recursos disponíveis e os serviços incluídos.

Nos últimos anos, sistemas e serviços online que não foram desenvolvidos para atividades educacionais também são empregados como ambientes virtuais de aprendizagem, o que por vezes gera certa confusão. É o que ocorre com blogs, bate-papos, fóruns de discussões, redes sociais, sites de vídeos... A lista é extensa.

Para entender melhor esta questão, hoje podemos pedagogicamente por a discussão destes em dois tipos de ambientes virtuais:

- a) **Ambientes virtuais de aprendizagem dedicados ou específicos – (ambientes stricto sensu)** – visão clássica de ambientes virtuais de aprendizagem encontrada na maioria de livros sobre educação a distância – Trata-se de um sistema planejado e desenvolvido especificamente para o uso educacional, de forma semelhante a uma sala de aula online, com ferramentas pedagógicas e comunicativas variadas.
- b) **Ambiente virtuais de aprendizagem adaptados – (ambientes lato sensu)** – visão mais recente e flexível, fortemente influenciada pela web 2.0 e pelo conceito de computação nas nuvens. Ainda são poucos os livros que tratam dos AVAs nesta perspectiva. Este tipo de ambiente de aprendizagem se enquadra no que Valente e Mattar (2007) chamam de LMS 2.0. Neste caso, um sistema ou serviço online que não foi planejado e desenvolvido para fins educacionais é usado para esta finalidade.

O quadro seguinte apresenta alguns exemplos dos dois tipos ambientes virtuais das duas modalidades com o objetivo de facilitar a compreensão:

<b>AVAs Dedicados – Stricto Sensu</b>	<b>AVAs Dedicados – Lato Sensu</b>
MOODLE – <a href="http://www.moodle.org">www.moodle.org</a> TelEduc – <a href="http://www.teleduc.org.br">www.teleduc.org.br</a> Blackboard – <a href="http://www.blackboard.com">www.blackboard.com</a>	Redes Sociais (Facebook, Twitter...) Blogs Wikis YouTube Google Drive e similares Bate-papos Webmails

### **Quadro 2 – Exemplos de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

A seguir estas duas formas de ambientes virtuais de aprendizagem serão discutidos com um pouco mais de detalhes, embora seja importante que destacar que maior aprofundamento deste tema requer trabalhos mais específicos, devido à sua riqueza.

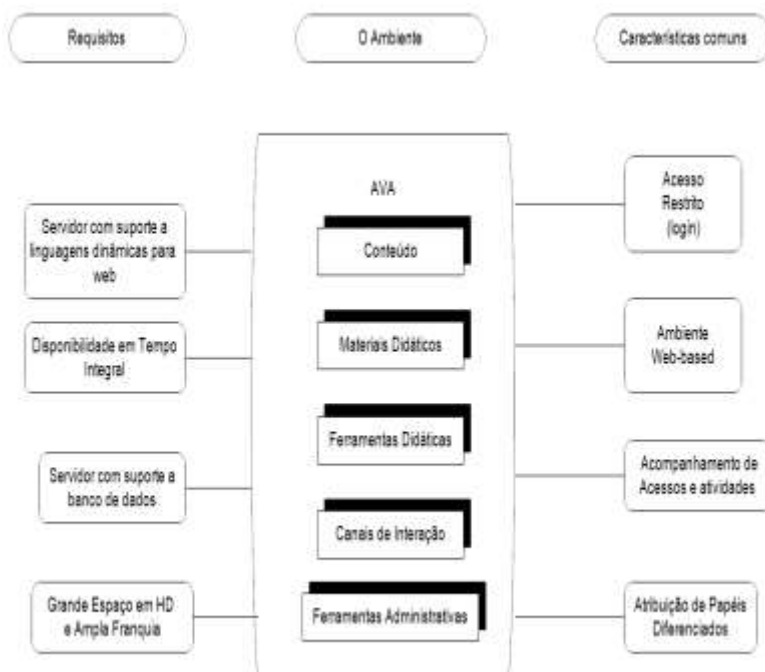
### 3.1. Ambientes virtuais de aprendizagem dedicados

Podemos considerar como *ambientes virtuais de aprendizagem dedicados* ou ainda *ambientes virtuais de aprendizagem stricto sensu* aqueles ambientes que foram desenvolvidos claramente para fins educacionais. São exemplos deste tipo de ambiente: MOODLE, TelEduc, Blackboard. Ambientes virtuais deste tipo são planejados e desenvolvidos especificamente para atividades de educação. Assim, desde seu planejamento, são pensados como ferramentas para a educação, buscando viabilizar diferentes tipos de atividades pedagógicas e formas de comunicação síncronas e assíncronas. Este tipo de AVA combinam diferentes tipos de funcionalidades e ferramentas como blogs, sistemas de mensagens, perfil de usuários, fóruns de discussões, downloads de materiais (KENSKI, 2010; TORI, 2010; SILVA, 2011; PIVA Jr. et al., 2011).

Estes ambientes virtuais apresentam 3 tipos básicos de funcionalidades ou ferramentas: 1) pedagógicas; 2) comunicativas e 3) administrativas. A combinação delas é o que potencializa o seu uso, e, em grande parte, os diferenciam dos ambientes adaptados. A figura a seguir aponta tem por finalidade propor uma visão geral dos AVA tradicionais, apresentando alguns requisitos e características comuns. (Vide **Fig. 1**)

As informações à esquerda referem-se a requisitos comuns, como uso de servidor, suporte a banco de dados do servidor e linguagens de linguagens de programação dinâmica. De acordo com o uso, o serviço de hospedagem pode requerer grande espaço para armazenamento do sistema, dos arquivos e banco de dados. A franquia refere-se à quantidade de transferência de dados entre o servidor e o computador dos usuários.

A instalação de um AVA como o MOODLE requer um servidor com suporte à linguagem dinâmica de programação web (PHP, ASP.net, JSP, por exemplo) e banco de dados (MySQL, por exemplo). Cada ambiente virtual apresenta requisitos mínimos de sistemas específicos, que podem ser consultados nas homepages dos sistemas. Tomemos aqui o MOODLE como exemplo. Ele requer linguagem PHP. O banco de dados mais empregado é o MySQL. Na grande maioria dos casos, ele é instalado em provedor com sistema operacional Linux e servidor web Apache. A instalação é diferente da instalação de um programa em computador, mais complexa, geralmente exigindo conhecimentos técnicos de hospedagem de sites e criação de banco de dados. Apesar de não ser tão simples, ele pode ser instalado em poucos minutos no servidor de internet.



**Figura 1 – Visão geral de um ambiente virtual de aprendizagem<sup>2</sup>**

Ainda no caso do MOODLE, muitos provedores de hospedagens oferecem um recurso chamado de *instalador de scripts*<sup>3</sup>, que facilita significativamente este processo e possibilita a sua instalação automática de diferentes sistemas (como blogs, sistemas para sites e portais, fóruns de discussões...). Neste caso, o MOODLE pode ser instalado em poucos cliques em menos de 10 minutos a partir do painel de controle do serviço de hospedagem.

Os recursos do AVA incluem ferramentas didáticas (como espaço para materiais didáticos, questionários, tarefas etc. – as denominações dependem do AVA), canais de comunicação (como mensagens, fóruns,

<sup>2</sup> Esta figura já foi apresentada pelo autor deste artigo em diferentes ocasiões, em congressos, aulas e minicursos. Ela representa a estrutura de ambientes virtuais de aprendizagem dedicados como o MOODLE e o TelEduc.

<sup>3</sup> Fantastico Deluxe (<https://netenberg.com/fantastico.php>) e Softaculous (<http://www.softaculous.com>) são dois exemplos.

blogs, perfis etc.) e ferramentas administrativas (inscrição de alunos, criação de salas virtuais, configuração do sistema, lançamento de notas, backup...).

As ferramentas administrativas possibilitam configurar, administrar, estabelecer papéis para os usuários (funções dentro do ambiente), controlar formas de matrículas, criação de cursos, backup dos cursos, entre muitas outras funções. Alguns papéis comuns dos AVA são: a) visitantes; b) estudantes; c) professores; d) criadores de cursos; e) administradores do sistema. As ferramentas variam conforme o papel do usuário. Aqui está uma das diferenças entre os ambientes dedicados e os adaptados.

Os AVA dedicados tendem a permitir um controle maior sobre os papéis dos usuários e dos funcionalidades ativadas dentro das salas de aulas virtuais. São muitas as configurações possíveis, altamente flexíveis. Um AVA pode comportar uma grande quantidade de cursos<sup>4</sup> (ou salas virtuais) diferentes, com configurações específicas.

O administrador pode realizar *backups* periódicos de cada curso, restaurar cursos, entre outras funções importantes. Assim, ele pode ter maior controle sobre os conteúdos e comportamentos permitidos dentro do sistema. Ele pode, por exemplo, restringir o *upload* de arquivos, estabelecer regras de acesso ao ambiente, inscrições nos cursos. Se necessário, ele pode restaurar os cursos em outro site ou servidor. O uso de redes sociais como AVA, por exemplo, não possibilita este nível de controle. O nível de acesso à ferramentas administrativas depende do papel do usuário (Administrador, autor de cursos, professor etc.).

### **3.2. Ambientes virtuais adaptados**

Conforme já apontado neste trabalho, a compreensão dos ambientes virtuais de aprendizagem tem sido ampliada, refletindo mudanças e tendências de participação na internet. Provavelmente o principal fator que contribui para isso é a web 2.0.

A web 2.0 possibilitou o surgimento ou a popularização de diferentes serviços na internet para a produção e o compartilhamento de con-

---

<sup>4</sup> A estrutura tecnológica tem impacto direto aqui. Dependendo da quantidade de cursos e alunos o sistema precisará servidores mais poderosos, com configurações avançadas e alto poder de hospedagem de sites, amplo espaço para arquivos e acesso volumoso ao banco de dados.

teúdos. Como discutido em Vilaça (2011) a web 2.0 é caracterizada como uma mudança de paradigma de interação na internet, marcada pela maior participação e interação dos usuários. Mattar (2012, p. 82) de forma bastante clara aponta que:

Neste milênio, o cenário é completamente diferente com o desenvolvimento da Internet, das ferramentas da Web 2.0 e das redes sociais, que passaram a ser naturalmente incorporadas à educação. Hoje é possível construir redes sociais a distância em que várias pessoas interagem, síncrona e assincronamente. As novas gerações crescem, convivem, comunicam-se, estudam e trabalham em rede.

Em trabalho anterior (2011), apresentei um quadro com algumas características da web 2.0 e exemplos práticos:

<b>Característica</b>	<b>Exemplo(s)</b>
Publicação de conteúdos pelos usuários	YouTube, blogs, sites
Inteligência coletiva	Wikipedia <sup>5</sup>
Web como sistema, software e plataforma	Google Docs (hoje, Google Drive)
Maior interação entre usuários (um-para-um e um-para-muitos)	Redes sociais (Facebook e Twitter, LinkedIn etc.)
Compartilhamento de conteúdos	Flickr <sup>6</sup> , SlideShare <sup>7</sup>

**Quadro 3 – Características da web 2.0 e exemplos  
(adaptado de Vilaça (2011, p. 1019))**

O uso de redes sociais<sup>8</sup> como Facebook e Twitter como ambientes virtuais de aprendizagem é um dos sinais mais claros desta influência da web 2.0. É grande a atração que as redes sociais têm exercido nas pessoas, especialmente nos jovens e adolescentes. Assim, a popularidade das redes e a gratuidade de uso são dois aspectos que contribuem para o emprego crescente destas como ambientes de aprendizagem.

Em termos práticos, os professores também encontram mais facilidades para usar estes ambientes. O uso de um “AVA tradicional” normalmente requer treinamento. Administrar (em níveis mais elevados –

<sup>5</sup> <http://www.wikipedia.org>

<sup>6</sup> <http://www.flickr.com>

<sup>7</sup> <http://www.slideshare.net>

<sup>8</sup> O conceito de redes sociais não é consensual entre os autores e pesquisadores. Alguns, por exemplo, usam a denominação mídias sociais. Neste trabalho, a opção por redes sociais se deve popularidade deste termo em publicações acadêmicas e em revistas e sites de informática. Sobre a questão, podemos pesquisar: Telles (2010), Gabriel (2010 e 2013), Recuero (2011), Mattar (2012), Santaella e Lemos (2010), Litto (2010), entre outros.

como administrador ou gestor de cursos) um AVA *stricto sensu* requer competências tecnológicas intermediárias ou até mesmo avançadas. Comparativamente, criar e administrar uma conta em rede social é bem mais rápido e simples.

Os ambientes virtuais adaptados, conforme exemplificado no quadro 2, não estão restritos às redes sociais, outros ambientes e ferramentas da web 2.0 (ver quadro 3) também são usadas para fins educacionais. Aqui a discussão tratou mais objetivamente das redes sociais por ser um movimento em crescimento. Muitos professores estão usando o Facebook para atividades pedagógicas.

Convém apontar que os usuários estão sujeitos diretamente aos *termos de uso* e às *regras de privacidade* dos sites e serviços, inclusive à comum isenção de responsabilidade pela segurança dos conteúdos. É fato que poucas pessoas ficam atentas aos termos de uso dos serviços online, às restrições de usos e às regras de privacidade na internet. Muitas empresas deixam claro nos termos de usos que não se responsabilizam pela continuidade dos serviços, pela eventual perda de arquivos e dados, assumindo a liberdade para que efetuem modificações no serviço e nos termos a qualquer tempo. A questão precisa ser analisada com certa atenção. Além disso, a capacidade de *backup* e restauração dos cursos é um fator que deve ser atentamente analisado. Enfim, são muitos os fatores que devem ser analisados na escolha dos ambientes mais adequados, buscando entender suas vantagens e limitações em relações a outros. Os riscos são maiores em projetos mais longos.

#### **4. Considerações finais**

A temática de ambientes virtuais de aprendizagem possibilita uma série de discussões, sobre suas histórias, características, vantagens, desvantagens e perspectivas para o futuro. Em parte, a melhor compreensão de um ambiente requer o uso deste, de forma a compreender, não apenas os princípios de seu funcionamento, mas suas potencialidades, limitações, formas de administração, entre outras questões. No Brasil, encontramos dificuldade para encontrar livros ou cursos que ensinem a instalar e administrar AVAs. Na internet, podemos encontrar apostilas, fóruns, e vídeos que auxiliam muito neste sentido.

O planejamento e a elaboração de cursos e materiais didáticos mediados pelo AVA requer compreensão de características, recursos e



potencialidades deste ambiente, de forma a proporcionar melhor aproveitamento do mesmo. No entanto, é possível que, na prática, a situação não seja esta. Embora o acesso à internet e à tecnologia, como um todo, esteja se popularizando, as barreiras e as limitações tecnológicas não devem ser subestimadas. Incompreensões sobre o que seja um AVA e sobre os recursos que ele pode oferecer podem comprometer a qualidade de cursos e materiais didáticos.

Os ambientes virtuais de aprendizagem não devem ser vistos como ferramentas apenas para educação a distância (EaD). Professores podem realizar atividades online extras para as suas aulas presenciais. Esta é uma prática em crescimento e que se aponta cada vez mais como uma tendência. A combinação entre os dois tipos de ambientes virtuais aqui abordados também pode promover atividades bastante ricas e proveitosas.

Algumas discussões sobre os ambientes virtuais de aprendizagem podem exigir um maior nível de discussões tecnológicas mais técnicas, principalmente no que se refere à administração destes. Estas dependeriam de espaços que ultrapassariam a finalidade deste trabalho. Na medida do possível, foi evitada uma abordagem mais técnica.

Um outro aspecto que merece atenção específica é o controle sobre os ambientes pelos professores, autores de conteúdos e instituições educacionais. O uso de ambientes adaptados, como as redes sociais, apresenta mais desafios e riscos que os ambientes dedicados.

As discussões sobre os AVAs podem incluir ainda passar por temas como autoria, direitos autorais, ética, privacidade, segurança, entre outros. Percebe-se, por tanto, que trata de assunto rico. Devido ao foco, os ambientes 3D (TORI, 2010; MATTAR, 2012) e os ambientes pessoais de aprendizagem não foram abordados (MATTAR, 2012).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, R. *Ensino a distância – EaD: Interatividade e método*. São Paulo: Atlas, 2011.

GABRIEL, M. *Marketing na era digital: conceitos, plataformas e estratégias*. São Paulo: Novatec, 2010.

GABRIEL, M. *Educ@r: a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LITTO, F. M. *Aprendizagem a distância*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MAIA, C. e MATTAR, J. *ABC da EaD: educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTAR, J. *Guia de educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MATTAR, J. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MOORE, M. e KEARSLEY. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PIVA, Jr et al. *EaD na prática: planejamento, métodos e ambientes de educação online*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

RECUERO, R. *Redes sociais e internet*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, R. S. da. *Moodle para autores e tutores*. 2. ed. São Paulo: Nova-tec, 2011.

TELLES, A. *A revolução das mídias sociais*. Cases, conceitos, dicas e ferramentas. São Paulo: M. Books, 2010.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, C.; MATTAR, J. *Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.

VILAÇA, M. L. C. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. *Cadernos do CNLF*, vol. XV, n. 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

## **AS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA NAS PROVAS DE LEITURA DO ENEM NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Márcia Maria Lima Candido ()  
[marcia.maricosta@gmail.com](mailto:marcia.maricosta@gmail.com)

### **1. Introdução**

Este artigo discute de forma objetiva a interdisciplinaridade na prova de espanhol do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 2012. Os eixos teóricos que fazem parte da estrutura do ENEM são a interdisciplinaridade e a contextualização comentadas nos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*.

Na década de 90 muitas mudanças ocorreram no campo educacional, como por exemplo; a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB-9394/96) e o surgimento dos PCN para o ensino fundamental e médio. Neste contexto surge o ENEM, pela primeira vez em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes que terminavam a educação básica e o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para o exercício da cidadania.

O ENEM hoje é ponto de partida para aqueles que não puderam concluir na idade certa o ensino médio; Cursar uma graduação na rede privada através de quotas ou bolsas oferecidas pelo PROUNI ou até mesmo ingressar numa universidade pública. O número de participantes aumentou e muitas universidades aderiram ao ENEM como etapa de seus exames de ingresso.

Pretende-se em oito seções discutir de forma clara o percurso do ENEM e a presença da interdisciplinaridade na avaliação de língua espanhola. Na primeira seção, é proposto uma reflexão sobre os avanços do ENEM como política pública. Já na segunda seção, é abordado um estudo sobre o Novo ENEM. Em seguida, é apresentado na terceira seção as contribuições da Lei 9.394/96/PCNEM/OCEM para o contexto educacional do ensino médio. A questão da interdisciplinaridade é comentada na quarta seção. Logo após, na quinta seção há uma reflexão sobre a leitura interacionista de acordo com a visão de Vygotsky.

Nesse sentido, na sexta seção o estudo é direcionado à tríade comunicativa autor-texto-leitor, como um processo interativo de leitura. Na sétima seção, a reflexão sobre o modelo de leitura interacional que faz

uma abordagem ao ato comunicativo implícito neste modelo. Para finalizar, na oitava seção foi realizado uma análise prévia das questões de espanhol da prova do ENEM de 2012.

## **2. Os avanços do ENEM como política pública**

ENEM foi o primeiro instrumento oficial a concretizar as propostas de interdisciplinaridade e contextualização tratadas no PCNEM (*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*) de 1999 em forma de exercícios esclarecendo as habilidades e competências almeçadas em tais parâmetros.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, é destinado aos alunos em fase de concluir ou que já tenham concluído o ensino médio. Trata-se de um importante instrumento de avaliação, pois seus dados são utilizados com as seguintes finalidades: acesso ao ensino superior nas Universidades públicas, financiamento (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior- FIES) para estudos em universidades particulares, critério de concessão de bolsas de estudos em universidades privadas (Programa Universidade para Todos – PROUNI) e certificação de conclusão do EM. Acredita-se que essas finalidades mostram a abrangência do exame e conduz uma reflexão sobre sua função dentro da política de reforma do EM.

No período de 1998 até 2008, a avaliação difundida pelos processos de vestibular era tradicional. O ENEM neste período, já utilizava uma avaliação interdisciplinar e contextualizada entre áreas. Dessa forma, é possível observar que este procedimento não conseguiu desencadear modificações no ensino desenvolvido nas escolas e nem no próprio processo avaliativo nos anos anteriores para ingresso ao ensino superior mesmo com o investimento governamental do PROUNI, não foi possível desestabilizar o tradicional vestibular.

Com o novo ENEM proposto em 2009, foi elaborado 180 questões objetivas divididas em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias/ciências da natureza/ciências humanas e suas tecnologias com o objetivo de avaliar os eixos cognitivos comuns a todas as áreas, habilidades e competências específicas e manteve a redação. Pode-se observar que as mudanças de tais propostas seguem um processo na busca de apropriação de novas perspectivas ao ensino. Desde 1996 com a LDB, vem se buscando a qualidade do ensino sinalizando uma ba-

se curricular comum. Esse processo está sendo orientado pelos documentos dos PCN que trazem novas perspectivas ao ensino escolar em todas as áreas.

As orientações discutem a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios fundamentais na reestruturação curricular, e tais princípios também fundamentam as mudanças ocorridas no processo avaliativo do ENEM 2009. Exigindo modificação no ensino desenvolvido na escola de educação básica como condição para termos avaliações mais significativas no processo de ensino aprendizagem.

### **3. O percurso do novo ENEM**

Com as mudanças propostas pelo Ministério da Educação – MEC, a partir de 2009 o ENEM passou a ter outra nomenclatura: O Novo ENEM. Com este novo modelo os estudantes tiveram como optar por até cinco cursos de universidades que adotam o ENEM no processo seletivo. A reformulação do ENEM também proporcionou mudanças na proposta pedagógica das escolas. Os objetivos do novo ENEM apontados pelo site do Inep foram ampliados a partir de sua proposta em 2009.

Além de avaliar o desempenho dos alunos ao final da Educação Básica, este processo busca a democratização das oportunidades de acesso às universidades públicas. Assumindo três questões principais: avaliar a educação básica, ser um processo seletivo para o ingresso ao ensino superior e reestruturar o currículo do ensino médio.

A partir de 2009 o ENEM é elaborado com ênfase nos eixos cognitivos e avalia competências e habilidades já previstas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* originando o processo que foi denominado de Novo ENEM. Estas mudanças são propositais na sua estruturação por considerar que conteúdos decorados, foco dado principalmente por processos de Vestibular e ação das instituições de Ensino Médio, não proporcionam aprendizagens. Conforme Weinberg e Borsato

Desde 1911, quando surgiu o primeiro vestibular no Brasil, não se via uma transformação tão radical. Enquanto o velho vestibular exige do aluno a memorização de uma quantidade colossal de fórmulas, datas e nomes, o novo exame procura aferir, basicamente, a capacidade de raciocínio em questões que combinam as várias áreas do conhecimento e traduzem a vida real. (2009, p. 78).

Juntamente com a apresentação das mudanças na estrutura da prova, foram apresentadas as matrizes de referência do novo ENEM, isso porque na reformulação do currículo, um dos objetivos desta proposta, é que as mudanças não deveriam ser algo livre e desorientado. As matrizes apresentam cinco eixos cognitivos a serem avaliados no exame, e que são comuns a todas as áreas: dominar linguagens, compreender fenômenos naturais, processos históricos- geográficos, enfrentar situações problema, construir argumentação e elaborar propostas.

Estes eixos cognitivos estão atrelados ao desenvolvimento da autonomia dos alunos para que de um modo geral saibam conviver e agir, se tornando cidadãos ativos e colaboradores na construção de uma sociedade democrática. Considerando os saberes específicos que trabalha, as competências e habilidades são mencionadas de acordo com a atual divisão da prova do ENEM, ou seja, por áreas do conhecimento.

#### **4. As contribuições da Lei 9.394/96 para o contexto educacional**

A educação no Brasil tem sido alvo de muitas reformas curriculares organizadas por políticas públicas que buscam qualidade e equidade para o ensino escolar público. Na década de 90 intensificaram-se as orientações para as reformas curriculares, iniciada e conduzida a partir da LDB de 1996. Lei que garantiu a ampliação da educação básica e estabeleceu novas condições ao ensino escolar.

A publicação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa avanços quanto às políticas educacionais no país. Vale ressaltar que até o final da década de 20, o pensamento pedagógico no Brasil ainda reproduzia o pensamento medieval, que se baseava em uma educação jesuítica tradicional. Os jesuítas apresentaram um ensino de caráter verbalista, retórico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos (GADOTTI, 2010, p.106).

A partir de 1930, a burguesia urbano- industrial chegou ao poder e passou a defender a educação pública. Dessa forma pode-se dizer que, somente na Constituição de 1934, se criou um capítulo inteiro dedicado à Educação, trazendo para a União a responsabilidade por traçar diretrizes da educação nacional.

Em 1961 é apresentada a primeira LDB, com a proposição de direitos e deveres do estado e da família para com a educação de todos os brasileiros. Ou seja, somente 27 anos após a Constituição de 1934, é cri-

ada a primeira diretriz para a educação. A primeira LDB já afirmava que a educação pública era um direito de todos, mas a educação escolar só era obrigatória no ensino primário, ou seja, o ginásio e o colegial também eram públicos, mas não obrigatórios. Durante 10 anos, a educação em nosso país foi apenas o suficiente para iniciar o processo de alfabetização.

A segunda LDB foi publicada em 1971, e pela primeira vez é citada a necessidade de uma base curricular comum e ainda a LDB de 1971 ampliou a obrigatoriedade do ensino escolar de quatro anos do ensino primário para oito anos, constituindo o primeiro grau. Dessa forma pode-se dizer que a normatização da educação básica no Brasil atualmente é instituída pela LDB número 9.394/96, que amplia a obrigatoriedade do ensino escolar para toda a educação básica, sendo constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Com base neste documento, é importante ressaltar que no artigo nono é delegado à União juntamente com o Distrito Federal, estados e municípios o dever de elaborar o plano nacional de educação, estabelecer competências e diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, garantindo a formação básica comum. Sendo a União responsável por assegurar processos de avaliação do rendimento escolar em toda a educação básica e ensino superior.

De acordo com Ghiraldelli (p. 202, 2009), o surgimento das políticas públicas justificou-se pela necessidade de definição de prioridades e a busca pelo aperfeiçoamento da qualidade do ensino, deixando de forma transparente a intenção de uma de uma avaliação nacional constituindo uma política reguladora dos diferentes níveis de ensino.

##### **5. *Interdisciplinaridade: interação entre duas ou mais disciplinas***

A interação existente entre duas ou mais disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretos da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa (FAZENDA, 1991, p. 23). A interdisciplinaridade é uma nova concepção da divisão do saber, frisando, sobretudo as interdependências existentes entre as disciplinas e mostrando, através do discurso intelectual, que as coisas não ocorrem na vida de modo compartimentado, mas interligado.

De acordo com Japiassu (1976, p. 31), a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma nova maneira de encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinas e das relações entre elas, pois se trata de uma das mais significativas mudanças que afetam a nossa cultura, as *démarches* da inteligência e as formas de seu discurso. Dessa forma, a interdisciplinaridade pode ser considerada um intercâmbio mútuo e integração entre várias disciplinas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco.

Num contexto pedagógico, pode-se definir interdisciplinaridade como um processo que envolve integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino. A interdisciplinaridade é, portanto, a articulação que existe entre as disciplinas para que o conhecimento do aluno seja global, e não fragmentado. A estrutura pedagógica de uma escola preocupada com esta nova visão, a disciplina escolar em seus vários tópicos não terá mais razão em si mesma, mas somente se relacionada a um conjunto com objetivos bem definidos (LUCK, 1995, p. 30).

Para Fazenda (1991, p. 27), a maior marca não é o individualismo, mas a busca de um envolvimento de ambas as partes, onde não se ensina e nem se aprende, mas vive-se, exerce-se. O conhecimento é, ao mesmo tempo, um fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total, uma vez que, a cada etapa da visão globalizadora, novas questões e novos desdobramentos surgem.

## **6. *Leitura interacionista numa perspectiva vygotskiana***

Os estudos de base interacionista apontam para o papel do adulto como quem cria a intenção comunicativa, como o facilitador do processo de aquisição. De acordo com Vygotsky (1993), o desenvolvimento da fala segue as mesmas leis, o mesmo desenvolvimento que outras operações mentais, ou seja, chama a atenção para a função social da fala, e daí a importância do outro, do interlocutor, no desenvolvimento da linguagem. Desse modo, pode-se considerar língua e pensamento fatores essenciais ao processo de aprendizado.

Segundo Vygotsky (1993, p. 43), fala e pensamento tem raízes genéticas diferentes. Existe uma fase pré verbal do pensamento (relacionada à inteligência prática), e uma pré intelectual da fala (o balbúcio e o



choro, por sua função social, seriam exemplos de fala sem pensamento). Próximo dos dois anos, fala e pensamento se unem e dão início ao comportamento verbal. A fala passa, então, a servir ao intelecto e os pensamentos podem ser verbalizados. São características dessa nova etapa a curiosidade da criança pelas palavras e a ampliação do vocabulário.

Outro aspecto importante da teoria de Vygotsky está relacionada ao uso da palavra. Para a criança a palavra é parte integrante do objeto. Vale ressaltar que a fala é um instrumento de que a criança faz uso para buscar e planejar a solução de um problema, e tende a ser interiorizada. À medida que a criança cresce, o discurso muda de acordo com as situações do cotidiano. É importante ressaltar de acordo com o pensamento vygotskiano, que o desenvolvimento psicológico da criança tem como ponto de partida a vida social. Kleiman (2004, p. 10), também acredita que a prática social interfere no processo de aprendizagem, pois o sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a sociabilização primária, contribui para uma leitura proficiente.

Construir um contexto de aprendizagem mediante a interação é fundamental que o educando conheça a natureza da tarefa e esteja plenamente convencido de sua importância e relevância. A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas plausíveis e significativas, segundo objetivos pré definidos em comum acordo. As trocas sociais da criança constituem fundamento para seu desenvolvimento.

### **7. A tríade comunicativa: autor, texto e leitor**

A concepção de leitura como atividade baseada na interação autor- texto e leitor, faz-se necessário considerar a materialidade linguística do texto, elemento do qual se constitui a interação, por outro lado é necessário também levar em consideração os conhecimentos do leitor, como condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade da compreensão de um texto.

Diante das propostas de leitura das pesquisadoras Kato (2007, p. 49) e Kleiman (2004, p. 26), cujo eixo é a interação leitor/autor e texto, é possível observar que ambas se preocupam com o ensino de uma leitura feita com um objetivo claro, a realização de inferências e levantamento

de hipóteses e o acionamento de conhecimentos prévios com intuito de contribuir para a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. Sendo assim, o conhecimento linguístico, textual e enciclopédico recuperam o sentido do texto e as intenções do autor.

Desse modo, o texto comporta uma concepção que não fica restrito nele mesmo, mas no diálogo que produz com o leitor. O diálogo poderá ser mais produtivo, quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem o objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como co-produtor, dando-lhe também possibilidades de escrever outros textos. Dessa forma pode-se dizer que o texto não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo concluída, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo.

Com base nos estudos de Kleiman (2004, p. 26), o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. Apenas passar os olhos pelas linhas do texto não é leitura, pois leitura implica uma tarefa de procura por parte do leitor, em sua bagagem de conhecimentos, aqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que apresenta pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que poderia explicitar.

Percebe-se que a leitura é uma atividade que solicita de forma intensificada a participação do leitor, que aplica ao texto seus conhecimentos armazenados na memória. Sendo assim, a perspectiva interacionista é concebida como integrante da tríade comunicativa – autor, texto e leitor contribuindo para a formação de leitores proficientes.

## **8. *Leitura como um processo interativo***

Acredita-se que a construção de um contexto de aprendizagem mediante a interação, é importante considerar a materialidade linguística do texto e os conhecimentos do leitor, como condição essencial para o estabelecimento da interação. Trata-se de uma leitura como atividade de produção de sentido em que o leitor não extrai informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Pode-se observar que é uma tarefa que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não será possível uma leitura proficiente.

Estes procedimentos possibilitarão direcionar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto suposições feitas. Vale ressaltar, segundo Koch e Elias (2010, p. 12), que essa concepção de leitura, põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto na construção de sentido estabelece relações entre os conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto.

Para Kleiman (2004, p. 35), o processo interativo corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, de acordo com as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: envolvendo um tipo de processamento denominado *top-down* ou descendente, em conjunto com estratégias de processamento *bottom-up* ou ascendente que faz uso linear e indutivo das informações visuais. A sua abordagem é composicional, constrói o significado com base na análise e síntese do significado das partes.

De acordo com Moita Lopes (1996, p. 40), o processo ascendente também é identificado com teorias de decodificação de leitura. O leitor só utiliza os dados apresentados no texto, na tarefa de compreender o texto escrito. A informação flui, então do texto para o leitor. Já no processo descendente, o foco é colocado na contribuição do leitor, a informação flui do leitor para o texto. Pode-se concluir que o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto, ou seja, seu conhecimento prévio.

A visão do modelo interacional está relacionada com o fato de dar conta em sua estruturação de que para se aprender a ler não é suficiente ter-se conhecimento sistêmico e esquemático mas também que é importante saber usar esse conhecimento, ou seja, ter domínio dos procedimentos interpretativos, que recuperam o discurso de elementos sistêmicos. A noção de que não é suficiente para um aprendiz adquirir conhecimento mas de que ele também tem que saber como usá-lo.

## **9. A prova de língua espanhola do ENEM de 2012**

No caderno do segundo dia da avaliação do ENEM, as questões de número 91 a 135 são relativas à área de linguagens, códigos e suas tecnologias. As questões de 91 a 95 são relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) que o candidato escolhe no momento da inscrição. Ao observar as cinco questões de língua espanhola é possível verificar que é

uma prova contextualizada na função e na finalidade sócio comunicativa dos gêneros textuais, considerando as estratégias argumentativas na reflexão da linguagem e suas variedades. Vale ressaltar que a cada ano que passa o conhecimento sociolinguístico tem sido foco das provas do ENEM, e vem dando adeus a abordagem gramatical.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (1998, p. 32), as questões propostas na prova no âmbito geral, considera os conhecimentos que o candidato tem de adquirir em relação à língua estrangeira, irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de aprender e entender uma língua estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira.

Quanto ao conhecimento da organização de textos escritos, o candidato pode se apoiar também nos tipos de texto que já conhece como usuário de sua língua materna. De modo geral, os textos estão relacionados à contextos sociais. Essa variedade permite ao candidato tomar consciência das características típicas de determinados gêneros e perceber como eles são flexíveis e dinâmicos. Isso contribui para que compreenda também que o surgimento de novos gêneros está relacionado a necessidades e atividades socioculturais (MARCUSCHI, 2010, p. 38). Ao apresentar as orientações para o ensino médio, as OCEM (2006, p. 92) enfatizam:

sua compreensão de letramento baseada em uma visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Desse modo, procura-se ressignificar o valor educacional da aprendizagem da língua estrangeira, pois se assume o compromisso de ir muito além de capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.

Diante disso, faz-se necessário que o candidato tenha conhecimento de natureza metacognitiva em relação ao que está lendo na questão 91 da prova de espanhol. Outro ponto também a ser discutido é a questão da interferência dos conhecimentos prévios assimilados pelo leitor na interação social que contribui para uma leitura proficiência. Vale lembrar que as interações sociais são importantes para o desenvolvimento da compreensão de um texto. Não há bom ensino sem o conhecimento

profundo do objeto de ensino, no nosso caso, a língua espanhola (TRAVAGLIA, 2005, p. 10).

## 10. Questão 91

### 10.1. Obituário

Lo enterraron en el corazón de un bosque de pinos  
y sin embargo  
el ataúd de pino fue importado de Ohio;  
lo enterraron al borde de una mina de hierro  
y sin embargo  
los clavos de su ataúd y el hierro de la pala  
fueron importados de Pittsburg;  
lo enterraron junto ai mejor pasto de ovejas del mundo  
y sin embargo  
las lanas de los festones del ataúd eran de California.  
Lo enterraron con un traje de New York,  
un par de zapatos de Boston,  
una camisa de Cincinatti  
y unos calcetines de Chicago.  
Guatemala no facilitó nada al funeral,  
excepto el cadáver.

\* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.  
NOGUERAS, L R. *Las quince mil vidas del caminante*.  
La Habana: Unea, 1977.

O texto de Luis Rogelio Noguerras faz uma crítica:

- a) à dependência de produtos estrangeiros por uma nação.
- b) ao comércio desigual entre Guatemala e Estados Unidos.
- c) à má qualidade das mercadorias guatemaltecas.
- d) às dificuldades para a realização de um funeral.
- e) à ausência de recursos naturais na Guatemala.

### 10.2. Questão 92

#### **Excavarán plaza ceremonial del frontis norte de huaca de la Luna**

Trujillo, feb. 25 (ANDINA). Tras limpiar los escombros del saqueo colonial y de las excavaciones de los últimos años en huaca de la Luna, este año se intervendrá la plaza ceremonial del frontis norte, en donde se ubica la gran fa-

chada del sitio arqueológico ubicado en Trujillo, La Libertad, informaron hoy fuentes culturales. Después de varias semanas de trabajo, el material fue sacado del sitio arqueológico para poder apreciar mejor la extensión y forma del patio que según las investigaciones, sirvió hace unos 1.500 como escenario de extraños rituales.

El codirector del Proyecto Arqueológico Huacas del Soly la Luna, Ricardo Morales Gamarra, sostuvo que con la zona limpia de escombros, los visitantes conocerán la verdadera proporción de la imponente fachada, tal y como la conocieron los moches. Por su parte, el arqueólogo Santiago Uceda, también codirector del proyecto, dijo que las excavaciones se iniciarán este año para determinar qué otros elementos componían dicha área. “Hace poco nos sorprendió encontrar un altar semicircular escalonado. Era algo que no esperábamos. Por lo tanto, es difícil saber qué es lo que aún está escondido en la zona que exploraremos”, señaló Uceda a la Agencia Andina.

La huaca de la Luna se localiza en el distrito trujillano de Moche. Es una pirámide de adobe adornada, en sus murales, con impresionantes imágenes mitológicas, muchas de ellas en alto relieve.

Disponível em: [www.andina.com.pe](http://www.andina.com.pe).  
Acesso em: 23 fev. 2012 (adaptado).

O texto apresenta informações sobre um futuro trabalho de escavação de um sítio arqueológico peruano. Sua leitura permite inferir que:

- a) a pirâmide huaca de la Luna foi construída durante o período colonial peruano.
- b) o sítio arqueológico contém um altar semicircular bastante deteriorado.
- c) a pirâmide huaca de la Luna foi construída com cerâmica.
- d) o sítio arqueológico possui um pátio que foi palco de rituais.
- e) o sítio arqueológico mantém escombros deixados pela civilização moche.

### 10.3. Questão 93

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina perfeccionó sus funciones. Este ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta. Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros del poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de

consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos.

GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Sigla Veintiuno Argentina, 2010 (adaptado).

A partir da leitura do texto: infere-se que, ao longo da história da América Latina,

- a) suas relações com as nações exploradoras sempre se caracterizaram por uma rede de dependências.
- b) seus países sempre foram explorados pelas mesmas nações desde o início do processo de colonização.
- c) sua sociedade sempre resistiu à aceitação do capitalismo imposto pelo capital estrangeiro.
- d) suas riquezas sempre foram acumuladas longe dos centros de poder.
- e) suas riquezas nunca serviram ao enriquecimento das elites locais.

Ao fazer uma breve análise das questões da prova de Espanhol do ENEM 2012, é possível observar de acordo com Hoffmann (2012, p. 26), que o significado da avaliação alcança um sentido próprio, às vezes diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso cotidiano. Na avaliação do ENEM, a gramática é considerada instrumento para reflexão sobre os usos linguísticos, visando não só a ampliar o conhecimento teórico sobre a língua, mas também a ajudar na compreensão dos textos. Considerando que muitas instituições estão em processo de adaptação às novas propostas de avaliação ainda valorizam os conceitos gramaticais como regras para a compreensão de textos e a prova de língua é elaborada de forma independente, ignorando a interdisciplinaridade e a contextualização das questões como são consideradas como ponto de partida para a elaboração das questões do ENEM.

## ***11. Considerações finais***

Este estudo foi elaborado com o objetivo de propor uma reflexão sobre o ENEM como uma política pública de avaliação contextualizada e

interdisciplinar de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, com enfoque nas questões de língua espanhola que demonstram as mudanças do paradigma tradicional para as questões baseadas em uma visão interacional e reflexiva das competências comunicativas.

A bibliografia citada ao final deste artigo pode se constituir em um ponto de partida para o professor aprofundar o estudo dos conceitos fundamentais para o ensino mais produtivo da língua espanhola. Assim podemos dizer que o ensino de línguas no Brasil hoje se encontra num estado de transição entre o ideal e o possível, já que as instituições de ensino médio estão adaptando as suas propostas pedagógicas aos modelos de prova do ENEM.

Por fim, vale ressaltar que o novo ENEM desenvolve um sistema de avaliação que tem como pressuposto compreender as potencialidades, a qualidade e a limitação do trabalho pedagógico, tendo em vista um projeto de formação cidadã integral, ética e para a vida.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB (9.394)*. Brasília: INEP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exame nacional do ensino médio: Relatório final: 1998*. Brasília: INEP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*, Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exame nacional do ensino médio*, Brasília: INEP, 2012.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira*. Brasília, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2010.



GHIRALDELLI, Junior Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JAPIASÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MOITA, Lopes. Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

WEINBERG, Mônica; BORSATO, Cintia. A chave para a faculdade. *Veja*, edição 2131, ano 42, número 38, p. 78-80, 23 de setembro de 2009.

**DENTRO DO TEXTO E DA VIDA:  
ESTUDO DE POEMAS DE ADÉLIA PRADO  
E CORA CORALINA EM PERSPECTIVA PEDAGÓGICA**

*Juliana Cabral (UCB)*  
*Rafael Ramiro Costa (UCB)*  
*Marcelo Santos (UCB)*  
[m.santos1977@gmail.com](mailto:m.santos1977@gmail.com)

### **1. Introdução**

O presente trabalho é produto de pesquisa em andamento na Universidade Castelo Branco, em Realengo, sobre a utilização da poesia como instrumento didático. Nossa ênfase, nesse estágio da pesquisa, está em retomar os conceitos mais teóricos em torno do poético, há muito dissociado da prática pedagógica, e rearticulá-los em metodologias que especificam o tratamento da poesia nas escolas. Compreendemos que a formação teórica acadêmica é fundamental na escolha de poemas e na estratégia de construir leitores de poesia. Além disso, acreditamos que a poesia, como gênero textual pleno de especificidades, não pode ser visto como um entre outros gêneros textuais, mas cumprindo, como todos os outros, um papel bastante singular na formação do aluno. Para tal, apresentamos aqui uma possibilidade de reler poemas de poetisas brasileiras que dialogam com a herança cultural brasileira, mas que, ao mesmo tempo, reatualizam a tradição e provocam a proximidade com o leitor e com os possíveis contextos em que eles se insiram, sendo exemplares na introdução do leitor ao mundo da poesia e à tradição poética literária brasileira.

### **2. Do modernismo de Drummond à contemporaneidade de Adélia Prado**

Quando nasci um anjo esbelto,  
desses que tocam trombeta, anunciou:  
vai carregar bandeira.  
Cargo muito pesado pra mulher,  
esta espécie ainda envergonhada.

Assim inicia o poema “Com licença poética”, de Adélia Prado, fazendo referência ao “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade, aqui colocado em tensão pela poetisa, ao demonstrar em con-

traponto uma figura feminina apresentada de forma corajosa e única. Ao contrário de Adélia Prado, que em sua “face” nos mostra uma mulher que não precisa adotar a embriaguez e é sensata ao entender os problemas do mundo, sempre apresentando aspectos líricos, o poeta Drummond se desintegra ou, como propriamente se autodesigna, se retorce em faces múltiplas.

A partir dessa pequena análise do que tratam esses dois escritores, juntamente com destaque às suas intertextualidades, apresenta-se a possibilidade de construir uma leitura competente por parte dos alunos, observando o que diz os PCN de língua portuguesa para o ensino médio:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (p. 70)

E é nessa perspectiva que destacamos a importância de sistematizar a leitura de um gênero literário específico como a poesia, para que os alunos entendam como ocorre uma leitura reflexiva e orientada criativamente, além da intertextualidade referida, observando pontos característicos dos dois poemas, sem se pautar unicamente em sua forma gramatical, mas, sim, levando a poesia a seu entendimento específico na relação com a herança cultural e com a atualização viva de significações. Por isso, a partir dessa afirmativa, destacamos a colocação de Tristan Tzara (*apud* COSTA LIMA, 1981): “a poesia não é apenas um produto escrito, uma sucessão de imagens e sons, mas uma *maneira de viver*.” (p. 309). Logo, entendemos que estudar e ensinar poesia de maneira eficaz faz com que os alunos consigam se identificar e sentir o poema para além de sua realização linguística. Isso porque a leitura poética deve ser sensibilizadora e causar um efeito, já que cada interpretação alia vivência e história. E é justamente dentro desse parâmetro que destacamos a noção pedagógica a ser explorada nas aulas de língua portuguesa e literatura como algo importante, pois poesias bem trabalhadas geram reflexão, criatividade, além de incentivar a criatividade linguística. Destacamos, para reflexão, um pequeno trecho de Marisa Lajolo (1998) em “Poesia: uma frágil vítima da escola”, onde se pode perceber a necessidade de um trabalho bem consciente no que se refere à poesia.

O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruce sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o

texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. (LAJOLO, 1998, p. 50)

Ainda sobre a importância da leitura de poesia como condição de interpretação do mundo, o crítico e filósofo Theodor Adorno (2003) aponta na leitura crítica e reflexiva a captação das minúsculas ações do cotidiano, a poesia da vida, que não pode mais ser negligenciada na análise social. E é justamente nesse quadro poético que podemos perceber o poema de Adélia Prado, não em um sentido simplista e corriqueiro de vida, mas sim a vida de uma mulher desdobrável e que consegue fazer de sua vida uma obra, um poema, uma história, fazendo com que não só as mulheres se enxerguem na autora, mas todos aqueles de condição e vida humanas. Cada leitura passa por um filtro, em que o leitor receberá as palavras de maneiras diferenciadas. Logo, não destacamos aqui as intenções do autor, mas sim a forma como cada leitor as recebe e se coloca à frente de suas próprias interpretações, isto é, quanto mais individual e filtrada a obra se apresenta, mais universal ela se mostrará a cada leitor. Por isso, podemos destacar um trecho de Adorno afirmando que:

(...) a linguagem se molda inteiramente aos impulsos subjetivos: um pouco mais, e se poderá chegar a pensar que somente ela os faz amadurecer. Mas ela continua sendo, por outro lado, o meio dos conceitos, algo que estabelece uma inelutável referência ao universal e à sociedade. (ADORNO, 2033, p. 74)

No que se refere à intertextualidade, ponto iminente entre as duas poesias, observamos o dialogismo lírico, em que Adélia estabelece relações com o texto de Drummond, nas quais podemos observar as convergências e divergências de sentido. Por isso, não podemos designar a obra de Adélia Prado como uma mera intertextualidade com Drummond, pois a escritora busca em seu poema, além de dialogar com outro texto, preservar a sua singularidade, com o seu ritmo e sua cadência. Por isso, quando destacamos essa intertextualidade para o leitor-aluno, percebermos que, dentro de nossa metodologia, ela é necessária para o aluno perceber e construir os desvios e diferenças, colocando-se como leitor-cúmplice do diálogo, em vez de reduzir a intertextualidade a esquemas classificatórios e reconhecimentos sem consequência. Nessa perspectiva, consideramos o que afirma o crítico Stanley Fish: “A interpretação não é a arte de entender (*construing*), mas sim a arte de construir (*constructing*). Os intérpretes não decodificam poemas: eles os fazem” (FISH, 1993, p. 159).

Na distância entre o “eu retorcido” e a “mulher desdobrável” não está apenas a referência, o intertexto, *mas a diferença, o para além do texto*, a construção de significado na colocação de pensamentos divergen-

tes, mas que ao mesmo tempo se completam dando enfoque ao ser humano como um todo, desdobrável nesse leitor atual que situa a linguagem, a arte na sua história pessoal, aquilo a que podemos chamar de contemporaneidade da leitura.

### 3. *Pensando em poesia*

Meus filhos plantarão o trigo e o milho, e serão padeiros.  
Terão moinhos e serrarias e panificadoras.  
Deixarei no mundo uma vasta descendência de homens  
e mulheres, ligados profundamente  
ao trabalho e à terra que os ensinarei a amar.

Pouco conhecido, o poema “Eu voltarei” traz na sua essência as marcas da escritora: o cotidiano, pessoas com vontades simples, paisagens antigas. Ela afirma em todos os momentos o amor pelas coisas simples da terra. O eu lírico e a terra parecem ser unos e, com isso, tudo é motivo para exaltação: árvores, pessoas com cotidianos simples, formigas...

A oralidade, outro aspecto presente nas obras de Cora, pode ser vista através do ritmo, além do uso de uma linguagem coloquial que faz a poesia fluir com versos despreziosos. Mesmo desassociada de uma corrente estética, é possível encontrar aspectos dos modernistas, que prosseguiram com os poetas pós-modernos: a diluição de delimitação de gêneros, principalmente sobre a discussão entre prosa e poesia. Seus poemas trazem versos livres, suas estrofes são heterogêneas, e sua poesia assume um tom prosaico, estabelecendo uma conversa com o leitor. Cora transfigura o prosaico, o cotidiano em poesia que se aproxima da oralidade. Nesse intuito, percebemos o caráter de abertura que o texto poético pode trazer para a valorização da oralidade. O ensino da oralidade é de fundamental importância, conforme os PCN para língua portuguesa ressaltam:

Ensinar língua oral deve significar para a escola a possibilidade de dar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. “Ensinar linguagem oral” não significa trabalhar a capacidade de falar, pois este já é domínio pleno do discente, mas significa auxiliar o desenvolver do domínio dos tipos discursivos que vão apoiar a aprendizagem escolar de língua portuguesa e de outras áreas e, por conseguinte serão aplicados na vida social no sentido mais amplo do termo (PCN, 1998, p. 67).

Em “Eu voltarei”, o eu lírico é o mesmo que conta a história de um típico casal interiorano, que planeja ter uma vida farta, pacata, consciente e bastante fecunda. Durante toda leitura da poesia é possível perceber esta mulher interiorana conversando com o leitor, um eu lírico que compreende que a elevação da alma só é alcançada através de trabalho árduo, da luta para deixar o melhor de nós. O sujeito poético faz com pessoas que passam por dificuldades sociais se identifiquem com a poesia, sejam trabalhadores rurais, professores e, como é nosso objetivo mais próximo, alunos das escolas da zona oeste do Rio de Janeiro. Cora possibilita vislumbrar problemas a partir de sua poesia, quando a autorrepresentação do sujeito poético possibilita a empatia do leitor que encontra alguém que passou também por dificuldades.

O eu lírico possibilita observar como o comportamento do passado reflete no presente: as experiências expostas na poesia de Cora possibilitam acessar uma memória histórica e cultural. Esse mapa das memórias de Cora possibilita ensinar sobre a história de Goiás. Logo, está presente a interdisciplinaridade em seus textos: não é preciso imaginar o período histórico, a poesia faz isso por conta própria. Como assinalam os PCN,

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino (PCN, 1998, p. 67).

Essa poesia nos permite perceber outra marca registrada dessa poetisa, que é o uso de metáforas, como a metáfora da “mulher-semente”. A poesia cresce pela terra, germina pela terra, mas germina principalmente dentro da alma. A figura da mulher-semente serve como metáfora para ilustrar a vida de uma mulher interiorana da cidade de Goiás. Essa metáfora é um caminho importante para a autorrepresentação e deve ser trabalhada e expandida nas aulas interpretativas para alcançar significados de acordo com os contextos dos leitores.

#### **4. Conclusões**

Com essa pequena demonstração da possibilidade de aliar vida e texto, oferecendo para as aulas de literatura, especificamente com o trabalho com a poesia, a indicação de que o dentro do texto é sempre impor-

tante quando aponta a direção de seus sentidos para o dentro da vida. O trabalho teórico-crítico que fundamenta a prática docente deve ser selecionado, como procurarmos fazer, dentro das condições de tornar a leitura em sala de aula um ato formador e transformador. Assim, é possível conciliar o que sempre tem sido deixado em segundo plano nas nossas práticas interpretativas na escola: a aliança entre a teorização do poético e a formação do leitor, além da ocultação das dimensões sensíveis, estéticas e específicas da poesia.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. Palestra sobre lírica e sociedade. In: \_\_\_\_\_. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34/Dias Cidades, 2003.

COSTA LIMA, L. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

FISH, Stanley. Como reconhecer um poema ao vê-lo. Trad.: Sonia. Moreira. *Palavra: Revista do Departamento de Letras da PUC-Rio*, n. 1, p. 156-165, 1993.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1998.

PCN: Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 03-03-2013.

PNLD: Plano nacional do livro didático de língua portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldapres07.pdf>>. Acesso em: 05-03-2013.

## **ENSINO DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA E O CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES**

*Katia Celeste Dias Henriques* (SEEDUC/RJ; UGV/RJ; CEFET/RJ)  
[katihenriques@hotmail.com](mailto:katihenriques@hotmail.com)

### **1. Introdução**

Com base em minha trajetória profissional e nos desafios constantes do fazer docente, me propus a elaborar este trabalho como fruto de pensamentos, reflexões, experiências, aprendizado e questionamentos que foram surgindo no decorrer de minha atuação como educadora.

Para compor este trabalho, será realizada uma busca exploratória bibliográfica e documental para, inicialmente, se conhecer um pouco da história da educação no Brasil, especialmente, como se deu a inserção da língua espanhola na educação básica das escolas estaduais do Rio de Janeiro e como o ensino do espanhol está sendo desenvolvido atualmente.

No terceiro capítulo serão apresentados, sucintamente, os documentos norteadores do ensino de espanhol como língua estrangeira, em âmbito nacional e estadual. Será apresentada uma breve análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), observando como o trabalho com as línguas estrangeiras é sugerido. Além de se analisar este documento de âmbito nacional, se verificará quais documentos oficiais regem a educação em nível estadual. Assim, será apresentado o *Currículo Mínimo*<sup>9</sup>, recente documento da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, elaborado por professores da rede estadual como forma de estabelecer uma base comum para o planejamento dos professores de todas as disciplinas da grade curricular.

Finalmente, no último capítulo serão apresentadas reflexões sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras, especialmente, o espanhol, bem como tem sido realizada a implementação do *Currículo Mínimo* nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, analisando as dificuldades e possibilidades de sua implantação na educação básica.

---

<sup>9</sup> Para mais informações, o documento está disponível em  
<<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo.asp>>.



## **2. Um pouco de história: conhecendo o passado para compreender o presente e (re)construir o futuro**

A história da educação no Brasil existe mesmo antes da chegada dos portugueses a essa terra. Os habitantes de além-mar chegaram com formas de educação inspiradas em modelos europeus, formas essas muito distintas da educação existente no Brasil naquela época. Quando os jesuítas chegaram ao Brasil com os portugueses, além da religiosidade, transmitiram aos indígenas uma forma própria de educação e, a partir daí, novos métodos pedagógicos foram criados e vigoraram. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, novas formas de educação se apresentavam.

Nessa época, muitas coisas foram se modificando no Brasil. O progresso chegava, as coisas mudavam, contudo a educação permanecia com a função de transmitir conhecimento e propiciar um ensino de qualidade apenas a uma parcela da população.

Tal processo de valorização e, posteriormente, de desvalorização da educação ocorreu, também, com a língua espanhola quando esta passou a ser ensinada no Brasil, especificamente, no estado do Rio de Janeiro. O ensino do espanhol no Brasil começou em 1919 e, durante todo o processo de implantação, passou por diversas fases, como será relatado a seguir.

### **2.1. O ensino de espanhol no estado do Rio de Janeiro: tempos antigos**

A chegada dos espanhóis à América foi a oportunidade de impor aos habitantes sua língua e religião. No século XX o espanhol se converteu em língua oficial e, assim, não era permitido o uso de outros dialetos. Apesar da proibição, o catalão, o galego e o euskera não foram extintos totalmente, pois as pessoas continuavam utilizando tais dialetos para se comunicar com seus familiares.

A história do espanhol no Brasil não é tão antiga. Segundo pesquisadores (DAHER, 2006; FREITAS & BARRETO, 2007; PARAQUETT, 2009), o idioma foi introduzido no Brasil em 1919, no Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino pública federal, localizada no Rio de Janeiro, como língua optativa, e se manteve assim até 1925. O status de língua optativa, apesar de ter sido dado à língua espanhola pela primeira vez há mais de 90 anos, não é algo desconhecido pelos profes-

sores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, já que, atualmente, este é o cenário presente nas escolas, como será abordado mais adiante.

Com o passar do tempo, o espanhol passou a ser uma das disciplinas do Curso de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, um curso de formação docente, junto com outras línguas estrangeiras como o francês e o italiano.

Em 1942, por determinação do Governo do Presidente Getúlio Vargas, o ensino da língua alemã é substituído pelo ensino da língua espanhola, mesmo ano em que é assinado um decreto/lei reconhecendo o espanhol com uma das línguas estrangeiras que deveriam integrar o currículo do ensino médio. Pela primeira vez o espanhol parece ganhar importância e passa a ser visto como línguas estrangeiras.

Na primeira metade da década de 1960, a língua espanhola não recebia nenhum prestígio e pouca (ou nenhuma) atenção lhe era dada. Muitos brasileiros não consideravam ser importante aprender o espanhol porque acreditavam que sua semelhança com a língua portuguesa tornava aquele fácil de entender. Pensavam que os falantes do português podiam falar o espanhol tranquilamente e, por isso, não precisavam estudá-la.

Com a LDB (1961 e 1971) passa a ser obrigatório o oferecimento de uma língua estrangeira moderna, contudo, caberia às escolas escolher que língua seria esta. Em nenhum momento foi estabelecido que o inglês deveria ser a língua oferecida, contudo, “após a segunda guerra mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos e a necessidade ou desejo de aprender inglês é cada vez maior” (PAIVA, 2003). É possível observar que o inglês nunca foi a língua obrigatória e definida por lei como aquela a ser ensinada nas escolas, como muitos afirmam até os dias de hoje. Isso acabou acontecendo devido à escolha por parte das instituições de ensino e/ou da comunidade escolar. Talvez, por ter sido a primeira língua estrangeira a ser ensinada nas escolas (e praticamente a única), o inglês manteve até os dias atuais tanto prestígio e admiração. O ensino do inglês passou a ser prioridade, enquanto o espanhol ficava em segundo plano. O discurso de que o inglês é a língua mais importante do mundo e, por isso, seu aprendizado é mais importante do que o de outras línguas se propaga pela mídia, sociedade e governantes até os dias atuais.

Nessa época (e até hoje), não se acreditava ser possível aprender uma língua estrangeira nas escolas. A importância de se aprender línguas estrangeiras como forma de preparar o aluno para ser um profissional

qualificado para atuar no mercado de trabalho era incontestável, contudo, questionava-se se a escola era capaz de oferecer um ensino de línguas estrangeiras de qualidade. Assim, destaca Paiva (2003),

A não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeiro trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o "poder" de reprovar.

Em 1981 foi criada a APEERJ – Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro, primeira associação de professores de espanhol do Brasil. Em 1984 a câmara de deputados do Rio de Janeiro aprova a inclusão do espanhol, ainda como língua optativa, no antigo segundo grau, hoje, ensino médio, como resultado de um documento organizado pela APEERJ. Em 1985 é realizado o primeiro concurso público da rede estadual de ensino para seleção de professores de espanhol.

Em 1988, fica estabelecido através de um artigo na Constituição Estadual que as escolas públicas seriam obrigadas a oferecer o espanhol, mas os alunos escolheriam entre francês, inglês e espanhol qual seria a língua estrangeira a ser estudada. Segundo Paraquett (2009), tal obrigatoriedade não foi cumprida uma vez que houve resistência por parte de alguns gestores e da comunidade escolar, pois não entendiam por que os brasileiros deveriam aprender espanhol e qual era a importância de seu aprendizado.

Em 1991 é dado início ao MERCOSUL, algo que poderia mudar profundamente o papel da língua espanhola no Brasil, uma vez que seriam estabelecidos acordos econômicos e políticos entre alguns países da América do Sul. Contudo, tal expectativa não foi contemplada.

Em 1996 é assinada a atual LDB (Lei nº 9.394/96) que torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental (atualmente, sexto ano). No ensino médio se recomenda a inclusão de uma língua estrangeira que deveria ser escolhida pela comunidade escolar e uma segunda língua estrangeira optativa. No entanto, na rede estadual de ensino, nem sempre a escolha da língua estrangeira obrigatória acontece da forma como se recomenda na LDB. Na maioria dos casos, a hegemonia do inglês prevalece e essa passa a ser a primeira opção de língua estrangeira a ser ensinada nas escolas. Em outros casos, faltam professores de espanhol ou de outra língua estrangeira moderna para ministrar o idioma como língua obrigatória e, dessa forma, as

diretoras das escolas optam por manter o inglês como primeira opção, já que o número de professores de inglês é maior nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Com a implementação da Lei nº 11.161/2005<sup>10</sup>, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola nas escolas, o interesse em aprender esse idioma cresce e com ele a necessidade em atender as pessoas que desejam aprendê-lo. Desde 2010 (prazo final dado às instituições de ensino médio para implantação da citada lei) o espanhol deveria ser oferta obrigatória nas escolas brasileiras públicas e particulares de ensino médio. A lei determina que aquela deveria ser uma oferta obrigatória, mas optativa para os alunos do ensino médio; e oferta facultativa para os alunos do ensino fundamental.

Com a urgência na implantação da lei de obrigatoriedade do espanhol algumas coisas passaram a ser realizadas sem critérios e cuidados devidos como a escola do livro didático que seria utilizado nas aulas de espanhol das escolas, por exemplo. Em um primeiro momento, os livros escolhidos eram, em sua maioria, elaborados na Espanha, não apresentando, assim, nenhuma relação com a realidade dos estudantes brasileiros. Tais livros reforçavam a ideia de que o espanhol falado na Espanha era superior ou melhor ao espanhol falado nos países da América. Em sua maioria, não eram apresentadas, nesses livros, as variantes linguísticas do espanhol, como se somente o espanhol da Espanha fosse o correto, o verdadeiro, marca da política de hegemonia linguística que existia (e ainda existe nos dias atuais) desde a chegada dos espanhóis à América.

Os livros adotados nas escolas, muitas vezes, eram livros produzidos para o trabalho específico em cursos livres de línguas, com métodos que não visavam a formação de alunos críticos e questionadores. O discurso de alguns docentes também era em defesa dos livros produzidos na Espanha. Muitos deles diziam que os livros eram ótimos porque vinham

---

<sup>10</sup> "Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. O Presidente da República: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos. Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola".

da Europa e valorizavam o espanhol da Espanha, que era o mais “adequado”.

A contratação dos profissionais para atuar como professores de espanhol era outro problema, esse mais específico nos cursos de línguas. Havia necessidade em se formar um número cada vez maior de professores de espanhol para atender a crescente demanda. Devido à necessidade em se oferecer o espanhol como língua estrangeira nos cursos livres e, paralelo a isso, a ausência de professores para atuar nesses cursos por motivos variados (baixa remuneração nos cursos livres, busca por concursos de seleção de professores para escolas públicas e/ou particulares), havia contratação de falantes nativos do espanhol, contudo, sem formação docente (eram contratados profissionais de áreas não associadas à educação para dar aulas de espanhol, já que para atuar nos cursos de línguas não se exigia formação docente comprovada em universidade), além de estudantes ainda sem formação docente e/ou profissionais sem prática em sala de aula. É importante lembrar e refletir que o papel do professor na formação do aprendiz não está apenas na transmissão de conteúdos e/ou conhecimentos, mas, principalmente, na formação do aluno como cidadão capaz de atuar na sociedade de forma crítica e consciente.

## **2.2. O ensino de espanhol no estado do Rio de Janeiro: tempos modernos**

O ensino do espanhol tem passado por momentos de expansão e crescente prestígio. Atualmente, é uma das línguas mais importantes do mundo o que aumenta o interesse por seu aprendizado. Contudo, tal valorização está presente na rede estadual de ensino?

Como visto no capítulo anterior, o ensino do espanhol acontece no Brasil muito antes da implantação do MERCOSUL ou da lei de obrigatoriedade do ensino do espanhol. O ensino/aprendizagem da língua espanhola, em seu início, possuía outro formato e objetivos que, com o passar do tempo, foi se modificando e atualizando, buscando-se aproximar o aluno dos conteúdos e temas a serem estudados nas aulas.

Não se pode negar, entretanto, que com a chegada do MERCOSUL, o interesse em aprender o espanhol cresceu e com ele o número de cursos que ofereciam o ensino do espanhol se ampliou, bem como, o quantitativo de alunos que buscavam o curso de letras com habilitação em espanhol, uma vez que o mercado de trabalho estava, também, bus-

cando profissionais que atuassem no ensino do idioma. O MERCOSUL, além da globalização econômica, gerou globalização linguística. As mudanças pelas quais os países passaram são alguns dos motivos que despertaram o interesse por aprender uma língua estrangeira, visto que havia necessidade em se estabelecer comunicação com pessoas de outros países.

Ainda há brasileiros que acreditam que aprender o espanhol não é necessário, já que é um idioma muito parecido com a língua portuguesa. Outros, ainda, consideram ser um luxo aprender uma língua estrangeira, devido ao alto valor dos cursos livres (geralmente, mais acessíveis às pessoas com maior poder aquisitivo ou interessadas em especializar seus conhecimentos). E, também, existe o grupo daqueles que não acreditam ser possível aprender outros idiomas nas escolas, pois consideram que o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras nas escolas de educação básica, especialmente no ensino público, é fraco e/ou deficiente. Contudo, aprender uma língua estrangeira, atualmente, passou a ser praticamente uma emergência. Ignorar a importância da língua espanhola significa perder oportunidades nas áreas cultural, acadêmica e profissional.

O argumento principal dos estudantes para escolher o espanhol como a língua estrangeira na realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibular é a semelhança entre o português e o espanhol, o que facilitaria seu aprendizado e entendimento. No entanto, tal proximidade entre as línguas pode gerar algumas implicações pedagógicas. São vários os obstáculos que podem confundir os alunos na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. O primeiro ponto que gera certa confusão aos estudantes, dificultando a aprendizagem do espanhol é, justamente, a semelhança entre as línguas uma vez que são idiomas oriundos do latim vulgar (mais difundido que o latim clássico, que era mais usado na literatura) e, devido à origem dos dois ser a mesma, até hoje permanecem certas semelhanças que facilitam a aprendizagem do espanhol para os brasileiros, mas podem, também, dificultar, constituindo-se uma das fontes de erro e confusão. A influência do latim no português e no espanhol foi muito relevante e a maior parte das palavras das duas línguas é proveniente daquele idioma. Existem, por exemplo, em ambas línguas, palavras escritas da mesma forma, mas com significados distintos (heterossemânticos<sup>11</sup>).

---

<sup>11</sup> Palavras escritas com a mesma grafia ou grafia semelhante, tanto em português como em espanhol, mas possuem significados diferentes.

No Brasil, desde a LDB/96, e em 2006, com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2006), documento com a proposta de atualizar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), contudo, mais direcionado ao Ensino Médio, as línguas estrangeiras passam a ter, aparentemente, maior destaque na educação, adquirindo a mesma importância que as outras disciplinas do currículo. Nas OCEM foi apresentado, dentre outros, um capítulo para o ensino de línguas estrangeiras e outro especificamente referente ao ensino de espanhol. Segundo os PCN (2000, p. 25): “(...) No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”. Antes da reformulação da LDB, as línguas estrangeiras faziam parte do currículo básico do ensino apenas como atividades extras e, tal condição, gerava desatenção, não só por parte dos alunos, mas também, pela direção das escolas que não lhes dava a importância devida. Ainda segundo os PCN, as línguas estrangeiras (2000, p. 26):

Como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida.

No entanto, na prática, ainda há alguns alunos e até profissionais da educação que acreditam que a língua estrangeira é uma disciplina sem importância, que não tem o “poder da reprovação” e que poderia ter seus tempos de aula direcionados a outra disciplina ou, inclusive, poderia ser descartada do currículo, já que, ainda, existe o pensamento de que não se aprende língua estrangeira nas escolas e, caso o aluno realmente queira aprender uma língua estrangeira, este deve procurar um curso livre de idiomas. Como destaca Freitas (2012, p. 382)

[...] Ainda não está suficientemente claro que o papel da licenciatura em Letras, que deve, minimamente, formar professores com condições de refletir sobre ensino, língua e literatura, não pode confundir-se com o dos cursos livres, cuja função é tornar seus alunos proficientes na língua estrangeira.

Muito se tem falado sobre a deficiente formação do professor na universidade. Alguns trabalhos mostram que a universidade não prepara o professor para atuar reflexiva e conscientemente nas aulas de línguas estrangeiras, o que acaba sendo um impedimento para o bom aprendizado de um idioma. Na universidade, o estágio (disciplina destinada ao conhecimento da prática do professor em sala de aula, onde os futuros professores devem elaborar e atuar dando uma aula prática como requisito para aprovação na disciplina) muitas vezes não é realizado da forma como deveria pelos universitários e/ou não demonstra, de verdade, como

será sua atuação como professor, já que cada escola, cada turma, cada aluno apresenta particularidades e características que somente serão conhecidas na vivência em sala de aula. Muitas vezes, as aulas são ministradas sem que exista um planejamento, que deveria ser específico e direcionado a cada distinta realidade, o que acaba prejudicando que os objetivos, tanto do professor como do aluno, sejam alcançados, uma vez que a preocupação maior deve ser a formação não apenas do indivíduo enquanto aluno, mas, principalmente, como cidadão.

Outro problema que dificulta o ensino de espanhol nas escolas estaduais do Rio de Janeiro é a carga horária reduzida das aulas; apenas um tempo de quarenta minutos para as turmas do ensino de jovens e adultos e cinquenta minutos para as turmas do ensino regular, ou seja, um tempo de aula semanal, no caso das escolas onde o espanhol está na grade curricular como disciplina optativa.

Vale lembrar que saber uma língua estrangeira é uma exigência de empresas (na busca por uma colocação no mercado de trabalho) e universidades (na prova do vestibular e/ou ENEM). Assim, saber uma língua estrangeira é fundamental não só para a vida educacional do aluno, enquanto ainda encontra-se cursando a educação básica, mas torna-se fundamental para conseguir um emprego e ingressar em um curso universitário. Um fator importante do ensino de língua estrangeira nas escolas é permitir aos alunos que não possuem condições financeiras para pagar um curso de idiomas, possam ter acesso a seu aprendizado durante a educação básica. O aprendizado de uma língua estrangeira possibilita tanto o crescimento intelectual do aluno, bem como a troca de conhecimentos e a ampliação de sua visão de mundo, possibilitando que tenha acesso e conheça culturas distintas da sua, novos modos de atuar e viver.

Retomando um pouco do que já foi falado anteriormente, o MERCOSUL trouxe a ilusão de que o espanhol passaria a ser mais valorizado no Brasil, contudo, as aulas de espanhol continuavam sendo ministradas a partir de modelos fixos e ultrapassados. Eram aplicados modelos estruturalistas com ênfase no ensino de gramática e tempos verbais, inspiradas nas antigas aulas de latim que privilegiavam a tradução de frases soltas, fora de um contexto, assim como a memorização de estruturas da língua com pouco ou praticamente nenhum desenvolvimento comunicativo, sem trabalhar questões de interpretação ou relacionadas à cultura dos países falantes do espanhol.



Ensinar uma segunda língua é, também, apresentar os aspectos culturais dos países falantes, mostrando aos alunos que existem realidades distintas da sua como forma, inclusive, de ampliar seus conhecimentos e valorizar sua cultura, além de fazê-los refletir que, apesar da existência de diversas línguas, o respeito às diferenças linguísticas, sociais e culturais deve ser praticado.

Tal estrutura de ensino, no entanto, não é algo tão fora da realidade, uma vez que, algumas aulas de espanhol da rede estadual de ensino, ainda seguem o modelo antigo com foco em gramática e tradução que, somado a outros problemas como carga horária de aula reduzida, turmas superlotadas, muitas vezes, impossibilitando o trabalho com as quatro habilidades (exigência no *Currículo Mínimo* – ler, escrever, ouvir e falar), falta de estrutura (física e material) para desenvolver um bom trabalho, entre outros, cria uma situação de total desinteresse por parte do aluno, que não vê suas necessidades sendo atendidas, e nenhuma motivação por parte do professor, que se vê impossibilitado de realizar seu trabalho de forma agradável, interessada buscando a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Apesar de alguns professores ainda privilegiarem em suas aulas os modelos fixos e padronizados que dão ênfase ao ensino de gramática, tradução e trabalham com questões fora da realidade dos alunos, deixando de fora os aspectos culturais, linguísticos e discursivos da língua estrangeira, outros professores estão começando a refletir e reconstruir sua prática pedagógica. As aulas de língua estrangeira estão se transformando em um espaço de discussão, reflexão e conscientização, uma vez que podem ser trabalhados temas diversos que possibilitam atender aos interesses e necessidades dos alunos, procurando aproximá-los de sua realidade e estimulando-os a pensar, repensar, questionar e tomar decisões de forma consciente.

Aprender uma língua estrangeira deveria significar, também, conhecer novas culturas e realidades, derrubar muros e barreiras, possibilitando não só acesso a novos conhecimentos, mas também, formas de inclusão social. Possibilitar o acesso ao mercado de trabalho ou a uma universidade não deve ser a prioridade, mas deve estar presente como forma de permitir que o aluno da escola pública possa concorrer de forma igualitária com os alunos da rede privada de ensino e/ou aqueles que, devido a uma melhor situação financeira, têm acesso a cursos extracurriculares de aperfeiçoamento e capacitação.

São vários os problemas que interferem e prejudicam o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil: as precárias condições de trabalho; a falta de livros didáticos que possibilitem um trabalho mais próximo à realidade do aluno e que atenda a seus interesses; praticamente nenhum apoio dado aos professores somado às constantes exigências em relação ao resultado dos alunos que deve atender às metas estabelecidas pelo governo; os baixos salários dos professores que, conseqüentemente, geram uma diminuição na qualidade das aulas, visto que o professor se mostra desestimulado e desinteressado por não se sentir valorizado enquanto profissional e cidadão; a praticamente nula participação das famílias dos alunos que acabam por influenciar negativamente seu aprendizado; o currículo proposto que não desperta o interesse do aprendiz, entre outros, tudo interfere no processo de ensino-aprendizagem, dificultando a realização de um trabalho que possibilite uma educação verdadeiramente de qualidade.

Contudo, aqueles são problemas que não atingem somente aos professores de espanhol da rede estadual de ensino, são comuns aos profissionais de todas as disciplinas. Contudo, tais dificuldades não devem diminuir o interesse dos professores que desejam e buscam realizar um bom trabalho. Lamentar-se não é suficiente. Há que buscar meios de amenizar os problemas e melhorar a educação, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola seja mais interessante ao aluno.

### **3. Documentos norteadores do ensino de língua estrangeira**

Pensar as políticas linguísticas referentes ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil é pensar nas leis e documentos oficiais que o regem como a LDB, os PCN, o PCN+, as OCEM, o *Currículo Mínimo* da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (CM), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e também as vozes da comunidade escolar (alunos, pais e professores). Tudo é política e em tudo encontramos política: não só nos discursos oficiais, mas também, nas produções coletivas que surgem através da luta, da participação nos eventos acadêmicos e cursos de formação continuada, na reflexão crítica dos professores que têm como foco sua própria atuação e, especialmente, a formação de alunos críticos, pensantes, questionadores.

### **3.1. Âmbito nacional: LDB, PCN, PCN+ e OCEM**

A Lei nº 11.161 de obrigatoriedade do espanhol chegou para causar mudanças no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que a procura por cursos de espanhol e o interesse em aprender o idioma aumentou em grandes proporções, o que gerou o pensamento de que o prestígio do espanhol estaria voltando a acontecer. No entanto, até os dias atuais, a Lei somente foi cumprida em parte. Ainda existem instituições que não a cumprem como deveriam.

Em 1996, a nova LDB 9394/96 é publicada, apresentando o princípio do pluralismo linguístico, que deixava a cargo da comunidade escolar a tarefa de escolher qual língua estrangeira seria ensinada nas escolas. Em seu artigo 26, § 5º, a LDB destaca que:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

A LDB estabelece em seu artigo 36, inciso III que no ensino médio “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.” No entanto, estabelecer que o ensino de uma segunda língua deveria acontecer “dentro das possibilidades da instituição” era uma forma de isentar a instituição caso esta não a oferecesse.

Muitos alunos, ainda, alegam não acreditar que o ensino de uma língua estrangeira nas escolas públicas possa, realmente, lhes oferecer conhecimentos satisfatórios de forma a contribuir na conquista de uma colocação no mercado de trabalho ou aprovação na prova de vestibular e/ou ENEM. Assim, optam por estudar um idioma em cursos de línguas ou recorrem a professores particulares que ministram aulas com fins específicos, pois os alunos acreditam que, somente dessa forma, conseguirão aprender a língua pretendida.

Geralmente, aqueles com melhor poder aquisitivo são os que possuem condições de estudar uma língua estrangeira em cursos de línguas, pois, estes são caros. Na escola, é dada ao aluno a oportunidade de aprender línguas estrangeiras, independente de sua situação financeira, visto que as escolas públicas, dependendo do segmento, oferecem na grade curricular o aprendizado de duas línguas estrangeiras.

O que tem acontecido nos dias atuais na rede estadual de ensino é a diminuição da carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente, quando esta se apresenta como disciplina optativa, o que, além de prejudicar o ensino, minimiza sua importância, visto que o aluno pode optar por não cursá-la, situação frequente, já que será menos uma disciplina para participar e/ou realizar tarefas. No ato de sua matrícula ou renovação para o ano seguinte, o aluno opta ou não por cursar a disciplina optativa.

O ensino-aprendizagem do espanhol não deveria ser desenvolvido e visto apenas como uma curiosidade ou, como dizem os professores de outras disciplinas, uma “aula para divertir e relaxar”, mas sim, deveria ser ministrada de forma a inserir o aluno no mundo em que vive, conhecê-lo, discutir os temas atuais, incentivando-o a refletir, questionar e ser/atuar como cidadão crítico e pensante.

### **3.2. Âmbito local: Currículo Mínimo**

No ano de 2012 foi implementado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro o *Currículo Mínimo*, um documento que objetiva nortear o trabalho dos profissionais da educação, orientando os professores na elaboração e desenvolvimento de suas aulas.

A partir de conversas informais com professores de espanhol da rede estadual de ensino foi possível constatar que poucos seguem o *Currículo Mínimo*. Entre as razões apresentadas estavam questões políticas, falta de articulação entre a proposta do documento e o livro didático adotado através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e/ou a concepção de ensino-aprendizagem do docente, falta de preparação para colocá-lo em prática, visto que o *Currículo Mínimo* de língua estrangeira foi elaborado com base no trabalho com gêneros textuais. Assim, alguns professores optam por não adequar sua prática pedagógica ao *Currículo Mínimo*.

Em 2011, o *Currículo Mínimo* das disciplinas língua portuguesa e literaturas, matemática, geografia, filosofia e sociologia já havia sido elaborado para o ensino fundamental e médio das turmas regulares. No ano seguinte se iniciou a elaboração do *Currículo Mínimo* para as disciplinas de educação física, biologia, física, química, educação artística, ensino religioso e língua estrangeira para turmas dos mesmos segmentos citados anteriormente.

O *Currículo Mínimo* de línguas estrangeiras foi elaborado por um grupo de professoras vinculadas à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, selecionado por duas professoras (não atuantes em salas de aula da rede estadual), convidadas pela Secretaria de Educação, responsáveis por coordenar a equipe. O documento é dividido por bimestre, apresentando habilidades, competências e conteúdos mínimos que devem ser trabalhados em sala de aula. O *Currículo Mínimo* de línguas estrangeiras, cuja concepção de linguagem é baseada no ensino dos gêneros textuais, foi apresentado aos professores no ano de 2012 para que fosse implementado no mesmo ano. O documento ainda divide opiniões.

#### **4. Implementação do cm: dificuldades e possibilidades**

Inúmeros questionamentos referentes ao *Currículo Mínimo* e sua implementação surgem nas conversas diárias entre professores da rede estadual de ensino. Há aqueles que pensam colocá-lo em prática, pois vem neste documento uma chance de transformar e melhorar a educação pública da rede estadual do Rio de Janeiro. Por outro lado, alguns professores não aceitam e/ou acreditam nessa nova política pública devido a conceitos e formas cristalizadas de desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, os quais não desejam modificar. Outros não pensam adaptar suas aulas às novas orientações, já que não acreditam nas “sugestões” dadas pelo Governo, que, na verdade, são recebidas como imposições. O *Currículo Mínimo* foi imposto aos professores pelo Governo do Estado como algo obrigatório sob pena de não recebimento de bonificações para aqueles que não o colocarem em prática em sala de aula.

As dúvidas referentes à implementação deste documento em sala de aula são constantes e a resistência é ainda maior. Uma possibilidade seria que a Secretaria de Educação oferecesse aos professores de línguas estrangeiras um curso de formação continuada que os auxiliasse a entender e elaborar suas aulas com base no *Currículo Mínimo*. É necessário que ações conjuntas sejam propostas para que resultados positivos sejam alcançados.

Inúmeros documentos, publicações, teóricos, estudiosos apresentam formas de atuação profissional, reflexões que visam ações positivas na tentativa de transformar a educação, contudo, a realidade é bastante diferente. Atualmente, a educação e a aprendizagem dos alunos estão sendo deixadas de lado, pois o foco maior está em se mostrar resultados à mídia e à sociedade. A preocupação atual do Governo do Estado do Rio

de Janeiro é reduzir o índice de distorção idade-série e para isso são tomadas medidas que, a princípio, não priorizam o aprendizado do aluno. São criados projetos e programas com a intenção de certificar os alunos que estão atrasados (conceder-lhes o diploma de conclusão de curso), com idade inadequada para cursar tal série, mesmo que para isso a aprendizagem seja insatisfatória.

Qual a finalidade de se elaborar um capítulo específico para o espanhol nas Orientações Curriculares (2006) se, atualmente, apenas seis anos após sua publicação, o espanhol encontra-se nas escolas estaduais do Rio de Janeiro como disciplina optativa, com carga horária reduzida? Sem contar os inúmeros casos de professores que estão com carga horária livre no quadro de horários, pois não existem turmas para alocá-los, já que a Secretaria Estadual de Educação optou por realizar a chamada “otimização de turmas”, onde os alunos são colocados nas turmas levando-se em conta a metragem de cada sala. Assim, dependendo do tamanho da sala de aula (espaço físico), é possível encontrar turmas de quarenta a cinquenta alunos. Como trabalhar as quatro habilidades de uma língua estrangeira, proposta apresentada no *Currículo Mínimo*, retomada de documentos oficiais anteriores a ele, com turmas de cinquenta alunos?

Conhecer as leis e os documentos oficiais é importante – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, 1996), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998, 1999), *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEN, 2006) e *Currículo Mínimo da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro* (2011, 2012). Muitos professores declaram não entender o porquê da necessidade de se conhecer as leis e documentos oficiais, uma vez que não veem funcionalidade em sua prática docente, a não ser quando realizam concursos públicos, onde lhes são exigidos conhecimentos referentes às políticas públicas educacionais.

Para criticar, sugerir melhorias e implementar novas práticas, é preciso conhecer os documentos prescritivos da educação. Somente quem se encontra em sala de aula sabe, de verdade, por quais percalços e dificuldades passam os professores e os rumos que a educação no Estado do Rio de Janeiro vem tomando. Não se pode mais fingir que nada está acontecendo. É necessário melhorar, transformar e não apenas pensar em resultados para mostrar à sociedade. Os verdadeiros resultados são alcançados quando os alunos, realmente, aprendem, refletem, são críticos e pensam transformar sua realidade através de seu conhecimento. Somente implementando práticas que possibilitem uma aprendizagem de qualida-

de é que será possível modificar o rumo complicado e, muitas vezes, sem solução que a educação está tomando.

## 5. Conclusão

Apesar de ser cada vez mais necessário o aprendizado de uma língua estrangeira, muitas coisas, ainda, precisam ser reconstruídas. Refletir e analisar a atual situação da escola pública estadual do Rio de Janeiro é o primeiro passo para transformar o processo ensino-aprendizagem, proporcionando ao discente uma educação de qualidade, justa e igualitária, que o impulse a conquistar seus objetivos, não apenas em sala de aula ou no mercado de trabalho, mas, principalmente, como cidadão consciente, crítico e reflexivo.

A situação da educação no estado do Rio de Janeiro é preocupante. Entre outras problemáticas, são altos os índices de reprovação e abandono escolar. O que fazer para tentar modificar essa situação? Existem culpados? Como a comunidade escolar pode contribuir? E o governo, que medidas poderia propor para oferecer ao discente uma educação verdadeiramente de qualidade? O problema está na formação inicial do professor? Por que não se oferecer ao professor cursos de formação continuada que possibilitem fazê-lo pensar, repensar e modificar sua prática pedagógica?

Atualmente, o número de cursos de formação continuada destinados aos profissionais da educação da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, oferecidos pelo Governo, é reduzido. E quando são oferecidos, não se destinam aos profissionais de todas as disciplinas da grade curricular. Integro a rede estadual de ensino como docente de língua espanhola há oito anos e, dentro deste período de tempo, nenhum curso de formação continuada foi oferecido aos professores de espanhol da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Uma opção poderia ser o Governo oferecer ao professor um curso de formação continuada, onde pudesse aprimorar os conhecimentos e preencher as lacunas deixadas por sua formação inicial de forma a contribuir para a realização de um trabalho de qualidade. Não basta apresentar ao professor uma política pública que deverá ser aplicada em sala de aula sem antes discutir a nova abordagem que, muitas vezes, não fora tratada/fundamentada em seu curso de formação inicial. É necessário que o

professor receba um suporte para refletir e reconstruir sua prática atendendo as suas necessidades e às do aluno.

Contudo, apenas oferecer cursos de formação, orientações, bonificações não é a solução para melhorar a educação pública. Os desafios atuais são muitos e o professor deve ter seu direito à autonomia garantido, visto que somente o profissional que está atuando e vivendo sua prática docente saberá quais procedimentos serão mais adequados à determinada situação e contexto.

Ainda não existe um modelo ou política pública que não esteja associado a algum tipo de poder. Não existe saber que, ao ser exercido, não implique um ato de poder. Saber e poder estão intrinsecamente ligados. Ao se exigir que uma política pública seja cumprida sob pena de não recebimento de bonificação e a extrema vigilância na realização das tarefas, objetivando o possível alcance e/ou superação das metas e resultados de aprovação, o professor tem sua autonomia anulada e o poder do governo prevalece. Vigiar, o governo adentra tanto alunos quanto professores. A imposição de normas e obrigações por parte daqueles que detém o poder não deveriam ser impostas, talvez, discutidas e acordadas. Políticas públicas educacionais devem ser criadas como forma de melhorar a educação, contudo, o ideal seria que o professor e a comunidade escolar pudessem participar, contribuir e opinar, visto que este é o público mais interessado e beneficiado (ou não).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei Nº. 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 20-01-2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.



\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens código e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo*. Rio de Janeiro: 2012.

CABRAL, K. M.; DI GIORGI, C. A. G. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. *Revista Eletrônica Educação* – PUCRS. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr. 2012. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8412/7547>>. Acesso em: 15-08-2013.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas linguísticas no Brasil. *Revista Hispanista*, Niterói, n. 27, 2006. Disponível em:

<<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>>. Acesso em: 28-04-2012.

FREITAS, L. M. A.; BARRETO, T. A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 2007, p. 65-69.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. *A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos*. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/viewFile/1227/911>>. Acesso em: 28-04-2012.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

\_\_\_\_\_. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *Revista Electrónica de los Hispanistas de Brasil*. Vol. X, n. 38, julio-agosto-septiembre de 2009. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/287-2.pdf>>. Acesso em: 02-06-2012.

**ESTUDO DE VERBOS CODIFICADORES  
DE EXTENSÃO OU ESCALA:  
UM OLHAR FUNCIONALISTA**

*Heloá Ferreira Cristóvão (UFES)*

[heloa.fc@hotmail.com](mailto:heloa.fc@hotmail.com)

**1. Apresentação**

Tradicionalmente, os gramáticos têm acolhido os verbos tratando de seus aspectos morfológicos e, dentro de uma perspectiva sintático-semântica, abordando-os quanto à predicação. Isso tem se configurado um problema nesse modelo de análise, visto que ao tratarem dos verbos como elementos discretos, em frases descontextualizadas, eles deixam de considerar relações morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e discursivas que só podem ser observadas a partir da língua em uso.

A preocupação em se aprofundar o conhecimento acerca do sistema da língua levou alguns linguistas a uma busca de um modelo teórico mais adequado nessa tarefa de descrição e ensino da gramática de uma língua natural. Era necessária uma abordagem que levasse em conta as funções a que a linguagem serve como instrumento de interação verbal. Desse modo, o funcionalismo mostrou-se um modelo adequado ao estudo da linguagem em funcionamento, visto que, ao atentar-se para as condições dinâmicas de produção linguística, percebeu-se que a forma assumida por uma palavra ou expressão, nada mais é que um reflexo de sua função num contexto de uso específico.

A partir dessas considerações, a concepção de língua que adotamos defende os estudos de fenômenos linguísticos a partir do uso real, priorizando as relações estabelecidas no contexto comunicativo e analisando a língua como uma atividade sociocultural. Nessa perspectiva, a língua é vista como uma estrutura maleável, uma vez que se adapta às necessidades de interação que tem os falantes. Assim, suas regularidades são provisórias e sujeitas à renovação, negociação e mudança, visto que não há regras absolutas, mas sim, regras para o uso social da linguagem.

Com relação aos verbos que são objeto deste trabalho, orientamos pela classificação realizada por Azeredo (2004, p. 180), baseada na proposta de estudo de Cano Aguilar (1981) para a língua espanhola, que arrolou um grupo de verbos codificadores de extensão ou escala no português, entre eles: *atravessar, percorrer, subir, abraçar, presidir, con-*

tornar, ocupar, preencher, inundar, medir 1 (ele mediu um terreno), medir 2 (o terreno mede 160 m), valer e durar (a viagem durou 80 dias). Embora Azeredo (2004) proponha uma lista de verbos que podem codificar extensão ou escala na língua portuguesa, ele não apresenta o funcionamento desses verbos, daí executarmos um estudo com um recorte de análise desse grupo, composto pelos verbos *subir, ocupar, medir, durar, valer* e seu uso na língua portuguesa, visto que as relações semânticas que se estabelecem entre o objeto e o sujeito do verbo transitivo são variadas e heterogêneas.

Diante disso, o modelo teórico norteador deste estudo concebe a transitividade como uma propriedade que se manifesta ao longo do discurso, cuja análise se dá dentro de um *continuum*. Nesse pressuposto, cada elemento de uma cláusula exercerá um importante papel quanto à significação do todo, sendo a transitividade concebida como uma propriedade discursiva. Embora complexo, o problema da transitividade está longe de ter todos os seus aspectos analisados satisfatoriamente dentro da proposta tradicional. Desse modo, o objetivo deste trabalho é analisar o comportamento dos verbos codificadores de extensão ou escala no que tange à sua transitividade, examinando as características de preenchimento do espaço de seus complementos verbais.

Para dar conta dessa análise, recorreremos tanto à orientação que Borba (1996) dá em sua *Gramática de Valências*, somada à contribuição de Ignácio (2003), quanto a que os funcionalistas preconizam em seus estudos, que concebem a língua como um sistema que se constrói a partir das pressões do uso que o falante faz na interação comunicativa. Este trabalho justifica-se na medida em que, ao analisar o verbo em funcionamento na sentença é possível evidenciar as variadas relações semânticas instituídas entre os complementos e o sujeito. Desse modo, esperamos que o resultado deste trabalho evidencie que um estudo com o ponto de partida na língua em uso ultrapassa os limites dos manuais de gramática que, de modo geral, têm considerado a transitividade apenas como uma propriedade verbal.

## **2. A proposta de Cano Aguilar (1981)**

Cano Aguilar (1981) exibiu um estudo semântico e sintático de verbos transitivos, segundo as características comuns mais relevantes de sua significação. O autor fez uma análise empírica das estruturas transitivas na língua espanhola e isso despertou nosso interesse em realizar uma

investigação similar no português, a partir de uma lista de verbos que codificam extensão ou escala proposta por Azeredo (2004, p.180). O interesse de investigação do autor espanhol centrou-se no aspecto significativo da transitividade, como o valor semântico da relação sintática verbo-objeto, e as restrições de coaparição de certos substantivos com certos verbos em função da presença ou ausência de certos traços semânticos. A opinião do linguista é de que a transitividade não se define apenas por certas características formais, mas que a base implica uma relação semântica.

Desse modo, Cano Aguilar (1981, p. 31) recorre à *prova de transformação temática*, defendida por Blinkenberg (apud CANO AGUILAR, 1981), para diferenciar o objeto direto de certos complementos. Vale frisar que os critérios a serem utilizados nem sempre são eficazes para decisões em casos duvidosos, visto que muitos tipos de objetos não admitem a pronominalização. Assim, os critérios gerais para o estabelecimento da transitividade (embora nenhum decisivo) seriam:

- (i) Possibilidade de pronominalização nos casos de anteposição do objeto, ou quando este já apareceu no contexto (critério formal e bastante seguro).
- (ii) Pergunta pelo objeto com *que* ou *a quem?*
- (iii) Transformação passiva – em que ao passar a oração para a voz passiva, o objeto direto passa a sujeito.

Cano Aguilar (1981, p. 320) chama a atenção para o fato de que certos complementos sem preposição junto a verbos normalmente intransitivos podem interpretar-se como circunstanciais (de lugar, medida, duração, etc.) ou como objetos diretos: *andar os caminhos*, *dormir duas horas*. Nestas frases, há também grande semelhança com os “objetos internos”, pois verbo e complemento frequentemente estão muito relacionados, não só no plano semântico, mas também sob a forma léxica.

Segundo o linguista, a maioria dos gramáticos considera difícil estabelecer uma delimitação bem fundada, embora a maioria acredite que nos encontramos diante de complementos de objeto, e, portanto, diante de estruturas transitivas. Para Blinkenberg (apud CANO AGUILAR, 1981), os critérios que justificam tal análise são dois; em primeiro lugar, estas frases podem converter-se em passivas: *duas horas mal dormidas*, *os caminhos andados* etc.; por outro lado, os sintagmas nominais podem referir-se a uma forma pronominal em acusativo, se o complemento se

antepõe ao verbo (como nos casos de objeto direto): *essas duas horas as dormi mal, os caminhos os andei a pé, etc.* Esses são os critérios gerais pelos quais se pode reconhecer um sintagma nominal como objeto direto de um verbo transitivo.

Um aspecto muito importante ressaltado por Cano Aguilar (1981) e de grande interesse para este estudo é que os sintagmas que funcionam como objetos destes verbos normalmente intransitivos apresentam um valor semântico de “extensão”, no espaço ou no tempo, ou de “medida”. O autor já havia apresentado alguns verbos transitivos cujo objeto direto possuía um valor “locativo” claro: *abandonar, cruzar, recorrer, etc.* Portanto, a transitividade parece mais clara com verbos de movimento, cujo complemento indica a “extensão” do movimento, como “medida”: *andar duas milhas*, ou como lugar por onde se realiza: *andar os caminhos*. O caráter “locativo” do complemento desses verbos pode ser observado de modo mais claro com a introdução de preposições como *por, ao largo de, durante* (com valor de “extensão” espacial), etc. Nestes casos, para Cano Aguilar (1981), há uma estrutura intransitiva com um complemento circunstancial. Além disso, se levarmos em conta que a transitividade – do latim *transitivus* = que vai além, que se transmite – em seu sentido original, denota a transferência de uma atividade de uma agente para um paciente, faz sentido o que Cano Aguilar (1981) defende.

Em seu estudo das estruturas sintáticas do espanhol, Cano Aguilar (1981) observou que os complementos de “extensão” temporal ou “duração” podem converter-se em objetos diretos e podem coexistir também com circunstanciais introduzidos por preposição. Também podem converter-se em objetos diretos, os complementos de “medida” de verbos como *pesar* ou *medir*, exemplo: *Esta tela mede dois metros*. Estes verbos apresentam um sentido “estativo”, pois descrevem um estado ou característica do sujeito, e não qualquer ação. Contudo, Cano Aguilar (1981) advoga no sentido de que estes complementos não de considerar-se como objetos diretos, pois admitem a pronominalização: *o peso próprio, o tecido não medido*. Para ele, inclusive, eles admitem certas formas passivas: *os dez quilos pesados pelo pacote, os dois metros medidos pelo tecido*. Logo, há que se ter em conta que *pesar* e *medir* podem ser verbos transitivos com um sentido claramente “ativo”: *Juan pesou o pacote em uma balança*. Isso ocorre, pois, quando esses verbos selecionam um sujeito agente, nessa ambiência linguística, há uma estrutura prototipicamente transitiva, visto que denota a transferência de uma atividade de um agente para um paciente.

Na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB – 1958), o objeto direto é descrito como um complemento verbal, assim como o objeto indireto. Nesse aspecto, o objeto direto caracteriza-se como o termo da oração que completa o sentido de um verbo transitivo direto, ligando-se ao verbo, em geral, sem o auxílio de preposição. Seu papel indica o alvo, paciente ou elemento sobre o qual recai a ação. A identificação do objeto direto se dá, quando perguntamos ao verbo "*o quê?*" (sendo a resposta da pergunta o próprio objeto direto) ou quando utilizamos os critérios da pronominalização e apassivação propostos pela prática pedagógica atual. Por outro lado, o complemento de natureza adverbial, também chamado de *complemento circunstancial* por Rocha Lima (2002), é um complemento tão indispensável à construção do verbo quanto, em outros casos, os demais complementos verbais. A utilização dessa nomenclatura para uma função sintática fora das descrições da NGB (1959) se justifica, pois esta apresenta um caráter argumental, portanto, não acessório dessa nova função, em contraposição ao caráter não argumental e acessório do adjunto adverbial.

Desse modo, este trabalho consiste em estudar a transitividade dos verbos codificadores de extensão ou escala através da análise de seus complementos e verificação das características de preenchimento desse espaço, pertencente à área semântica das medidas e grandezas. Nesse sentido, a proposta de Cano Aguilar (1981) nos auxilia, pois ele exibiu um estudo semântico e sintático dos verbos, observando a transitividade a partir do valor semântico da relação sintática verbo-objeto, em função da presença ou ausência de determinados traços semânticos.

### **3. A proposta de Ignácio (2003)**

Dentro da perspectiva teórica defendida por Ignácio (2003), que inclui um ponto de vista lógico-semântico, os verbos podem representar uma visão dinâmica ou estática da realidade. A visão dinâmica pode indicar *ação*, *processo* e *ação-processo*, enquanto a visão estática indica *estado*. Os estudos gramaticais de cunho tradicional adotam classificações sem maiores discussões. Esse modo classificatório, de acordo com Ignácio (2003), apresenta um caráter inadequado. Assim, julga-se mais adequada a classificação com base na teoria da predicação ou teoria argumental, centrada na gramática de valências e na gramática de casos, visto que o valor semântico se liga a uma relação que se estabelece na estrutura frasal.

Na perspectiva de Ignácio (2003), o verbo de *ação* indica um “fazer” por parte do sujeito; significa que alguém “faz” alguma coisa. Desse modo, o sujeito fica caracterizado como *agente*, “uma função semântica própria de um ser animado que, sendo dotado de voluntariedade, tem controle sobre o ato” (IGNÁCIO, 2003, p. 116), podendo esses traços ser estendidos a seres não humanos. Cabe frisar que os verbos de *ação* podem admitir complementos não afetados, ou seja, que não sofrem alterações físicas ou psicológicas. Os verbos caracterizados como de *processo* indicam que alguma coisa “acontece” com alguém (seres ou objetos), ou seja, esses verbos indicam um “acontecer”. Em geral, o sujeito selecionado por um verbo de *processo* é afetado física ou psicologicamente. Desse modo, ele é caracterizado por ser um sujeito *paciente* ou *experimentador*. Vale dizer que o verbo de *processo* também pode construir-se seguido de um elemento que revele sua causa, exemplo: “*Beatriz entristeceu-se com a notícia*”.

Os chamados verbos de *ação-processo* indicam ao mesmo tempo uma ação e um processo, ou seja, um “fazer” por parte do sujeito e um “acontecer” em relação ao objeto. Esses verbos, em geral, pressupõem o afetamento do complemento, quer seja física, sugerido, por exemplo, pelo verbo “ferir” ou psicológica sugerido pelo verbo “magoar”. O complemento também pode ser afetado fisicamente quando sofre um deslocamento no espaço, como ocorre com o verbo “levar”, exemplificado na frase “*Tarsila levou a caixa da sala para o quarto*”, ou seja, o complemento representado pelo objeto *caixa* é deslocado de um lugar para outro. O último grupo de verbos listados na proposta de Ignácio (2003), os verbos de *estado* indicam um SER/ESTAR/EXISTIR em relação ao sujeito, estabelecendo assim uma relação entre uma entidade e um estado em que ela se encontre, por exemplo: “*Marina está alegre*”. Esses verbos indicam também uma qualidade que lhe é atribuída, ou um sentimento de que é dotada, mas vale ressaltar que uma mesma forma verbal pode vir a funcionar como verbo estativo ou dinâmico, dependendo da relação que ele poderá estabelecer com o sujeito, ou seja, isso dependerá da dinamicidade da ação por parte do sujeito.

No que tange à tipologia oracional, Ignácio (2003) pontua que as orações do português são classificadas de acordo com a classe semântica a que pertença o verbo. Assim, elas se dividem em dois grupos, segundo a realidade do ponto de vista dinâmico (orações *dinâmicas*) ou do ponto de vista estático (orações *estativas*). “Trata-se de uma classificação lógico-semântica que, combinada com critérios sintáticos, permite uma tipo-

logia mais racional, e mais produtiva para o ensino” (IGNÁCIO, 2003, p. 123).

As orações *dinâmicas* subdividem-se em três grupos. As orações *dinâmicas ativas* constituem o primeiro grupo e organizam-se a partir de um verbo de *ação* que seleciona um sujeito *agente*.

O segundo grupo é constituído pelas orações *dinâmicas processivas*, que se organizam a partir de um verbo de *processo*, que pode selecionar um sujeito *paciente*, *experimentador* ou *objetivo*, e complemento *causativo* ou *instrumental*. O terceiro grupo é formado pelas orações *dinâmicas ativo-processivas*, que se organizam a partir de um verbo que indica ao mesmo tempo um *fazer* por parte do sujeito e um *acontecer* em relação ao objeto, isto é, um verbo de *ação-processo*. Neste caso, o objeto, sendo *paciente*, caracteriza-se por ser afetado, física ou psicologicamente, pela ação verbal. Esse tipo de frase se constrói com sujeito *agente*, *causativo* ou *instrumental*, e com complemento *objetivo* ou *experimentador* (sempre afetado).

As orações *estativas* subdividem-se em quatro grupos. O primeiro grupo é constituído pelas orações *atributivas*, onde o verbo estabelece uma relação de atribuição de um estado ou de uma qualidade ao sujeito, ou ainda relaciona o sujeito com um atributo de natureza quantitativa (indicativo de preço, peso, medida etc.). Normalmente, o sujeito se caracteriza como *objetivo*, mas é possível que seja um *experimentador*, com os verbos que indicam sentimento, ou estado de alma; o complemento pode ser um *atributivo* ou *objetivo*. Exemplo: *Jerônimo mede 2 metros de altura* (sujeito objetivo; complemento atributivo). O segundo grupo das orações *estativas* é constituído pelas orações *possessivas*. Neste grupo, o verbo estabelece uma relação de posse entre o sujeito (possuidor) e o complemento (possuído). O sujeito pode ser *objetivo-possessivo* e o complemento é *objetivo*. O terceiro grupo é formado pelas orações *locativas*, em que ocorre uma indicação de lugar em relação ao sujeito ou ao complemento, ambos caracterizando-se como *locativo* ou como *objetivo*. Exemplo: *Um belo lago cerca o castelo* (sujeito objetivo; complemento locativo). O quarto e último grupo é constituído pelas orações *existenciais*, que se caracterizam pela indicação de existência de sujeito sempre *objetivo*, e complemento *locativo*. São também *existenciais* as orações construídas com o verbo “haver”, no sentido de “existir”, consideradas sem sujeito.



Ignácio (2003) faz um recorte dos principais casos semânticos, que poderiam ser classificados do seguinte modo: *agente/agentivo* (+animado, +causador, +volitivo, +controlador), sendo o instigador da ação verbal; *paciente* (afetado pela ação ou processo), isto é, aquele que recebe a ação verbal ou sofre os resultados do processo; *receptivo/destinatário*, aquele a quem se destina a ação verbal; *beneficiário*, aquele que se beneficia ou é afetado pela ação ou processo; *experimental* (+animado), aquele que experimenta um processo físico ou psíquico, o depositário de um sentimento ou experimentador de uma sensação; *causativo*, caracteriza-se por ser não-animado, mas potente para atuar sobre algo, sendo o causador de uma ação ou processo, sendo não-controlador e não-controlado; *instrumental*, é o desencadeador de uma ação, caracterizando-se por ser controlado e pressupor um agente; *objetivo*, é o ponto de referência de um evento ou estado e caracteriza-se pela neutralidade, sendo não-afetado; *origem*, é o ponto de origem do processo e *locativo*, representa o lugar onde se realiza o evento ou o lugar de referência de um estado de coisas. Um verbo como “galgar”, por exemplo, seleciona um sujeito agente (+animado, +humano) e um complemento de lugar (locativo): *O bombeiro galgou a árvore em poucos minutos.*

Os casos semânticos *agente*, *instrumental* e *causativo* podem ser facilmente confundidos; por isso, vale lembrar alguns traços distintivos importantes entre eles. O *agente* se caracteriza por ser animado, intencional e ter controle sobre a ação. O *instrumental*, sendo controlado, pressupõe sempre um agente que o manipula, sendo assim, menos intencional e mais ou menos animado. O *causativo*, apesar de potente para desencadear a ação por si mesmo, não tem controle sobre ela, sendo menos intencional. Tanto o *instrumental* como o *causativo* podem ser representados por um ser animado. Isso ocorre, pois é a dimensão pragmática, a realidade da situação que decide a natureza do papel semântico.

#### **4. A gramática de valências e a transitividade**

A gramática de valências proposta por Borba (1996) se baseia na relação estabelecida entre categorias de níveis diferentes, configurando um conjunto de relações instituídas entre o verbo e seus argumentos ou constituintes indispensáveis. Uma vez que os argumentos constituem uma exigência do verbo, isto é, são elementos obrigatórios para a organização da oração, diz-se que eles fazem parte da valência verbal. O termo valência só deve ser usado para as estruturas relacionais das classes de

palavras lexicais (*substantivo, adjetivo, verbo*, e, eventualmente, *o advérbio*). Excluem-se desse modo classes de palavras tais como *artigo, preposição e conjunção*.

A proposta da gramática de valências objetiva ser uma visão geral da sintaxe e da semântica do verbo, dentro de uma concepção de gramática que, sem ser nova, procura sistematizar de modo novo os fatos da língua. O termo valência é mais abrangente e permite uma rediscussão da nomenclatura tradicional dos elementos que “completam” o sentido do verbo (IGNÁCIO, 2003). A valência diz respeito ao número de casas vazias (ou argumentos) a serem preenchidas lexicalmente na frase. Os itens lexicais da língua podem ser *avalentes*, ou seja, sem qualquer lugar vazio na frase, *monovalentes*, aqueles com um único lugar vazio, *bivalentes* ou *divalentes*, aqueles verbos com dois lugares vazios, *trivalentes*, aqueles com três lugares vazios e, como alguns autores admitem, *tetravalentes*, aqueles com quatro lugares vazios na frase, ou seja, os verbos podem ter valência um, dois, três ou quatro, de acordo com o número de argumentos que exigem.

A valência verbal tem por objetivo básico observar e determinar o comportamento do verbo na frase. Para tanto, Borba (1996, p. 46-57) elenca três tipos de valências: (1) valência quantitativa, valência lógica ou lógico-semântica: é o nível mais geral e abstrato e diz respeito ao número de argumentos necessários a preencherem as “casas vazias” do verbo. Esse número vai de zero a quatro no português, como se vê nos exemplos a seguir: *Choveu* ( $V_0$ ); *A andorinha voa* ( $V_1$ ); *O ladrão roubou o idoso* ( $V_2$ ); *O cliente devolveu o dinheiro ao balconista* ( $V_3$ ); *Antônio trouxe a família de Pernambuco para Curitiba* ( $V_4$ ); (2) valência sintática: se refere à natureza morfossintática dos elementos que constituem os argumentos. Assim, por exemplo, o verbo “persuadir” prevê, além do  $SN_1$  que funciona como sujeito, um  $SN_2$  que funciona como objeto indireto. Exemplo: *Janice persuadiu o marido a ir com ela ao cinema*; (3) valência semântica: está relacionada ao fato de que os papéis semânticos e traços que caracterizam os argumentos decorrem das propriedades semânticas dos verbos.

Dentro dessa perspectiva teórica, a oração se estrutura a partir da valência verbal, em que cada verbo exige certo número de elementos, com determinadas características sintático-semânticas, que com ele compõem a oração. Esses elementos são constituintes obrigatórios que preencherão as “casas vazias” da estrutura oracional. Na nomenclatura da gramática de casos são elementos com “determinadas funções semânticas

como agente, paciente, instrumental, experienciador etc., daí serem chamados de casos ou papéis semânticos ou papéis temáticos” (IGNÁCIO, 2003, p. 110). Ao assumir funções de constituintes oracionais, eles também são chamados de argumentos.

Pode-se afirmar que a gramática de valências e a teoria dos casos semânticos encontram convergência pelo fato de que ambas dissociam os elementos indispensáveis à estrutura argumental aberta pelo verbo daqueles que lhe são opcionais. O nome de cada caso é bem motivado quanto ao valor semântico que expressa. A identificação dos casos por seus traços constituintes pode tornar-se sutil ou difícil, pois há traços que se repetem em muitos casos. Porém, este valor semântico não está ligado a um item léxico em si, mas a uma relação que se estabelece na estrutura frasal. O número de casos varia muito nas diferentes propostas de gramática de casos. Acerca dos papéis temáticos – categorias usadas para rotular as funções semânticas – Borba (1996), ao adotar a proposta de Fillmore (1968), faz as seguintes considerações:

- *Agentivo (Ag)* – é o que por si mesmo desencadeia uma atividade (física ou não), sendo origem dela e seu controlador. Ex.: *Roberto* canta. / *Lídia* beijou o marido.
- *Experimentador (Ex)* – caso do evento psicológico genuíno, traduz uma experiência ou disposição mental. Ex.: *Lucas* sente saudade de *Cristina*. / *Anderson* ouve música.
- *Beneficiário (B)* – o beneficiário é um afetado que marca o destinatário da posse (simples posse, perda ou ganho) / benefício. Ex.: No dia das crianças, *Amanda* ganhou uma boneca. / *Cleuza* ajudou muito a *Jonas*. / *O rapaz* herdou a empresa de seu pai.
- *Objetivo (Ob)* – caso semanticamente mais neutro. É a entidade em relação à qual se verifica uma situação, ou seja, é o afetado por aquilo que o verbo indica. Ex.: *Vilma* só canta *sambas*. / *Ruth* comprou *as passagens*.
- *Instrumental (I)* – o *I* exprime uma causa indireta tendo como traços básicos: a *atividade* e o fato de ser *controlado*. Ex.: *Cortou* a carne *com a faca*. / *A chave* abriu o carro.
- *Causativo (Ca)* – é o que provoca um efeito ou desencadeia algo. Expressa uma atividade ligada a um estímulo. Ex.: *A chuva de granizo* quebrou o vidro. / *O vendaval* derrubou as roseiras.

- *Origem (O)* – contém os traços *afetado* e *transição*, expressando o ponto de partida. Ex.: Marília veio *da Dinamarca*.
- *Meta (M)* – contém os traços *afetados* e *transição*, expressando o ponto de chegada. Ex.: Os assaltantes invadiram *a mansão*.
- *Resultativo (R)* – é um *efetuado*. Liga-se a verbos de existência, ou seja, a verbos cujo complemento expressa algo que passa a existir. Ex.: Márcia tricotou *um casaco*. / Lourdes montou *uma lanchonete*.
- *Temporal (Tp)* – indica *localização* no tempo. Ex.: O casamento ocorreu *na semana passada*. / Faz *três meses* que ele não vê a filha.
- *Comitativo (Co)* – a principal característica do *Co* é a associação; é sempre *afetado*, mas pode ter traços como *atividade* e *causa*. Ex.: Janis saiu *com Daniel*.
- *Locativo (L)* – o *L* marca o lugar. Ex.: Léa está *na faculdade*.

A valência, portanto, abarca tanto o nível das relações sintáticas, quanto o nível das relações semânticas. Daí dizer que um verbo exige tantos complementos (valência quantitativa), com tais valores semânticos (valência qualitativa). Assim, o verbo “assassinar”, por exemplo, será bivalente (valência quantitativa), por exigir um sujeito e um objeto (*Matias assassinou Cirino*), como também seleciona um sujeito agente e um complemento paciente, + animado (valência qualitativa).

A valência e a transitividade são propriedades que se detectam no funcionamento do verbo na sua realização no discurso, por isso, não se pode dizer que tais verbos tenham sempre as mesmas propriedades. Assim, um verbo primitivamente bivalente, transitivo, pode, dependendo da necessidade comunicativa do falante, passar a funcionar como monovalente e intransitivo. Um verbo como “comprar”, por exemplo, bivalente e transitivo direto numa oração como: “*Jéssica comprou uma moto*” pode passar a monovalente e intransitivo na oração em que o falante apague seu complemento: *Jéssica não passa um dia sem comprar*. Desse modo, a gramática de valências pode ser caracterizada por utilizar uma classificação funcional e não categorial, que prioriza a função sintática na diversidade de realizações morfológicas. Essa classificação já diferencia os constituintes com função primária, que são obrigatórios por realizarem os

argumentos, dos constituintes com função secundária, que são facultativos por serem oracionais.

As noções da teoria de valências proposta por Borba (1996), sobretudo no que tange à valência verbal, mostraram-se relevantes para o estudo do comportamento dos verbos codificadores de extensão ou escala, pois nos permitiu observar as matrizes verbais. Por isso, acreditamos que as marcas linguísticas inerentes aos verbos estudados pudessem ser mais encontradas a partir da análise de cláusulas valencial. Isso se justifica, pois, a valência é uma propriedade que se detecta no funcionamento do verbo, em sua realização discursiva, isto é, ela não é uma propriedade dada *a priori*, mas surge das e nas relações enunciativas.

### **5. O funcionalismo e o fenômeno da transitividade**

O funcionalismo nasce da necessidade de se perceber a língua como um instrumento sensível às mudanças que envolvem os falantes em seu uso. Dentro da tendência funcionalista a observação da língua deve ocorrer do ponto de vista do contexto e da situação extralinguística. Assim, a sintaxe se apresenta como uma estrutura em constante mudança, em virtude das estratégias de organização da informação utilizadas pelos falantes da língua no momento da interação discursiva. Desse modo, para se entender o fenômeno sintático, seria necessário um estudo da língua em seus contextos discursivos específicos, visto que é nesse espaço que se constitui a gramática. Para diversos autores funcionalistas, o termo *gramática* não se refere à normatização, mas ao conjunto de regularidades decorrentes de pressões cognitivas e de uso. Uma gramática funcional deverá relacionar a análise linguística ao contexto de ocorrência dos enunciados, atentando-se para as variações a que esse uso conduz, visto que é o discurso real que mantém a chave para a gramática, logo, não há regras absolutas.

Como visto na hipótese funcional, a estrutura gramatical é motivada pela situação comunicativa, que busca explicar as regularidades da língua a partir das condições discursivas em que se verifica esse uso. Dentro desse pressuposto, a estrutura se apresenta como uma variável dependente, que emerge das situações cotidianas de interação, visto que são os usos da língua, ao longo do tempo, que dão forma ao sistema. Hopper (1987) apresenta o conceito de “gramática emergente”, em que o adjetivo emergente aparece no sentido de um “movimento contínuo em direção à estrutura”, sendo essa visão de estrutura sempre “provisória, in-

completa, negociável”. Hopper parece sugerir que a gramática é completamente flexível, ajustando-se quando necessário para atender seus propósitos, ou seja, ela é “dependente do seu contexto comunicativo”.

Givón (1995 *apud* MARTELOTTA; AREAS, 2003, p. 28) delimitou um grupo de premissas que caracterizam a visão funcionalista da linguagem. São elas:

- a linguagem é uma atividade sociocultural;
- a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas;
- a estrutura é não arbitrária, motivada, icônica;
- mudança e variação estão sempre presentes;
- o sentido é contextualmente dependente e não atômico;
- as categorias não são discretas;
- a estrutura é maleável e não rígida;
- as gramáticas são emergentes;
- as regras de gramática permitem algumas exceções.

(GIVÓN, *apud* MARTELOTTA; AREAS, 2003, p. 28)

Assim, ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas e seus contextos específicos de uso, pois, como defende Givón (1979), a sintaxe existe para exercer uma certa função, e é esta função que determina sua maneira de ser, visto que ela refletirá a imagem do discurso. No Funcionalismo, a transitividade não é vista como uma propriedade categórica do verbo, como defende a gramática tradicional, mas como uma propriedade contínua e escalar da oração inteira, sendo as relações entre o verbo e seus argumentos, observadas na oração. Trata-se, pois, de uma gramática da oração. Assim, a transitividade somente pode ser dada no contexto em que aparece. Isto se dá, pois, as regras da gramática são modificadas pelo uso, através da mudança das línguas, logo, é necessário observar a língua em seu contexto real.

Givón (1995, p. 76) entende a transitividade como um fenômeno complexo que envolve os componentes semântico e sintático. Uma oração transitiva descreve um evento que potencialmente envolve pelo menos dois participantes, um agente responsável pela ação, codificado sintaticamente como sujeito, e um paciente que é afetado por essa ação, codificado sintaticamente como objeto direto. Esse é o evento transitivo prototípico, em que a oração conta com os três traços semânticos, apontados por Givón (1995), a saber: a) agentividade: ter um agente intencional que controla a ação; b) afetamento: ter um paciente concreto, afetado; c) perfectividade: envolve um evento concluído pontual. É importante salientar que, para Givón, esses traços, em princípio, são uma questão de grau. Pa-

ra evidenciar isso, ele arrola vários exemplos em que os verbos são agrupados em função da mudança física registrada no estado do paciente, conforme se vê em um objeto criado: *He built a house*<sup>12</sup>; um objeto totalmente destruído: *They demolished the house*<sup>13</sup> etc. Os verbos são divididos em tipos semânticos de acordo com os papéis semânticos dos participantes no estado ou evento, ocupados pela cláusula. O conjunto de papéis semânticos tipicamente associados com cada verbo define a estrutura semântico-proposicional do verbo, do estado/do evento e da cláusula. Essa noção ampliada da transitividade é essencial para o entendimento de como a gramática do verbo e seus argumentos se manifesta em textos reais produzidos em situação de comunicação, como os considerados neste artigo.

## 6. Análise do corpus

O *corpus* compreende uma análise dos traços semânticos que os argumentos dos verbos pesquisados apresentam quando de sua relação sintática. Para proceder ao trabalho, foram utilizadas as definições semânticas dos verbos e seus complementos apresentadas por Borba (1991, 2002). A análise contou também com a contribuição das teorias valencial e funcional, utilizando as proposições de Borba (1991, 1996, 2002), Ignácio (2003) e Givón (1979, 1995, 2001). Os casos semânticos ou Papéis Temáticos são os utilizados por Borba (1996) e por Ignácio (2003). Para uma melhor análise dos verbos codificadores de extensão ou escala nas ocorrências encontradas, fez-se necessário o acolhimento das definições dos termos *extensão* e *escala* consignadas em obras de referência como o *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa* (2009) e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009), com o fim de instituir o ponto de partida das análises de acordo com as acepções concernentes. Os testes sintáticos da apassivação e pronominalização propostos por Cano Aguiar (1981) também foram utilizados nas análises. O *corpus* foi constituído de textos do âmbito jornalístico escrito inseridos na revista *Veja*. O levantamento foi realizado por meio de ferramenta de pesquisa *on-line*, no acervo digital do periódico, disponível no site <http://www.veja.abril.com.br/acervodigital>. Foi realizada uma coleta de dados direcionada dos verbos *subir*, *ocupar*, *medir*, *durar* e *valer* em sua

---

<sup>12</sup> Ele construiu uma casa.

<sup>13</sup> Eles demoliram a casa.

realização com complemento codificador de extensão ou escala. Para este artigo, foram selecionados cinco excertos para análise.

### 6.1. Verbo subir

- (1) “O salário médio para 5,6 milhões de brasileiros que permaneceram no serviço doméstico cresceu 43,5% na última década, enquanto o rendimento médio do trabalhador brasileiro *subiu* apenas 25%” (*Revista Veja*, edição 2239, 19/10/11, p. 111).

O verbo “subir”, neste excerto, tem o sentido de “aumentar” e indica *processo*, isto é, um “acontecer” em relação ao sujeito (seres ou objetos), que, neste caso, recebe um atributo de natureza quantitativa. O argumento valencial codificado como sujeito (*o rendimento médio do trabalhador brasileiro*) é inativo e expresso por nome abstrato, não animado, caracterizado pelos traços: [– humano, – animado, – volitivo]. O complemento verbal é expresso por nome designativo de quantidade numérica (25%), delimitado por um adjunto adverbial de exclusão (*apenas*), o que codifica uma escala hierárquica de valores. O verbo “subir” no sentido de “aumentar” pode figurar entre os verbos que constituem as orações dinâmicas, cujo aspecto é acabado, logo, télico. É mister observar que, nessa ambiência linguística, o sujeito não tem controle sobre o processo inscrito em “subir”. Sob a ótica valencial semântica, o sujeito se caracteriza como *paciente*, por ser afetado pelo processo e sofrer os resultados dele; e o complemento é um *objetivo*, pois é o ponto de referência do evento e tem caráter neutro.

Do ponto de vista da gramática de valências, no que tange à valência quantitativa, todos os elementos que preenchem a valência do verbo são complementos, cada um deles ocupando um lugar vazio diferente. No excerto analisado, o verbo “subir” está funcionando como um verbo de valência dois. Os testes sintáticos da apassivação e da pronominalização propostos por Cano Aguilar (1981) não se aplicam neste caso, o que nos permite afirmar que não se trata de objeto direto, mas de complemento de natureza adverbial.

### 6.2. Verbo ocupar

- (2) “O maior data center da Amazon **ocupa** um terreno de 65.000 metros quadrados, o equivalente ao terminal de passageiros do Aeroporto de Congonhas (*Revista Veja*, edição 2221, 15/06/11, p. 95).



O verbo “ocupar”, neste excerto, tem o sentido de “tomar; encher (espaço, lugar)” e indica *estado*. Segundo Ignácio (2003), esta oração pode ser classificada como uma *estativa locativa*, visto que ocorre uma indicação de lugar em relação ao sujeito. O argumento valencial codificado como sujeito (*o maior data center da Amazon*) é inativo e expresso por nome concreto, não-animado. O complemento verbal é expresso por nome designativo de propriedade fundiária (*terreno de 65.000 metros*), o que codifica uma extensão locativa com base na “dimensão, tamanho” de algo. Sob a ótica valencial semântica, o sujeito se caracteriza como *objetivo*, por ser um ponto de referência de um estado e caracterizar-se pela neutralidade; e o complemento é um *locativo*, pois representa o lugar de referência de um estado de coisas. Do ponto de vista da valência quantitativa, no excerto analisado, “ocupar” se realiza como um verbo de valência dois.

Dois dos testes sintáticos propostos por Cano Aguilar (1981) são aplicáveis,

- (i) apassivação: *O maior data center da Amazon **ocupa** um terreno de 65.000 metros quadrados > Um terreno de 65.000 metros quadrados é **ocupado** pelo maior data center da Amazon;*
- (ii) (ii) pronominalização: *O maior data center da Amazon **ocupa** um terreno de 65.000 metros quadrados > O maior data center da Amazon **o ocupa**.*

Esses testes ratificam a classificação de “*um terreno de 65.000 metros quadrados*” como objeto direto, na concepção tradicional de transitividade; e complemento, na perspectiva da gramática de valências, uma vez que todos os elementos que preenchem a valência do verbo são complementos.

### 6.3. Verbo medir

- |   |
|---|
| (3) “Até hoje não se sabe a altitude exata do Everest. Isso porque <b>medir</b> as montanhas ainda é um desafio para os geógrafos. (Revista <i>Veja</i> , edição 2229, 10/08/11, p. 90) |
|---|

O verbo “medir”, neste excerto, tem o sentido de “determinar, verificar” e indica *ação*. O argumento valencial codificado como sujeito (recuperável no contexto) é ativo e expresso por nome humano, animado (*os geógrafos*). O complemento verbal é expresso por nome concreto com base em medida ou grandeza (*as montanhas*), o que codifica uma

extensão baseada no tamanho, dimensão de algo. Sob a ótica valencial semântica, o sujeito se caracteriza como *agente*, por ser o instigador da ação verbal, dotado de voluntariedade, tendo controle sobre o ato; e o complemento é um *receptivo/destinatário*, aquele a quem se destina a ação verbal. Do ponto de vista da valência quantitativa, no excerto analisado, “medir” se realiza como um verbo de valência dois. Dois dos testes sintáticos propostos por Cano Aguilar (1981) são aplicáveis,

- (i) apassivação: **Medir** as montanhas ainda é um desafio para os geógrafos > As montanhas **serem medidas**, ainda é um desafio para os geógrafos;
- (ii) (ii) pronominalização: **Medir** as montanhas ainda é um desafio para os geógrafos > Ainda é um desafio para os geógrafos **as medir**.

Os resultados dos testes nos permitem afirmar que o complemento em questão se trata de objeto direto, dentro da perspectiva tradicional de transitividade, que enquadra o verbo em questão como transitivo direto.

#### 6.4. Verbo durar

(4) “O jornalista de VEJA foi entrevistar o “doutor” num restaurante... A conversa **durou** trinta minutos.” (*Revista Veja*, edição 2229, 10/08/11, p.12)

O verbo “durar”, neste excerto, tem o sentido de “persistir, perdurar” e indica *estado*. Esta oração relaciona o sujeito com um atributo de natureza quantitativa, como indicativo de duração. O argumento valencial codificado como sujeito (*a conversa*) é inativo e expresso por nome abstrato. O complemento verbal é expresso por um especificador temporal (*trinta minutos*), o que codifica uma extensão com o sentido de “permanência no tempo, duração”. Sob a ótica valencial semântica, o sujeito se caracteriza como *objetivo*, por ser a entidade em relação à qual se verifica uma situação, sendo um ponto de referência neutro; e o complemento é um *temporal*, pois indica localização no tempo. Do ponto de vista da valência quantitativa, no excerto analisado, “durar” se realiza como um verbo de valência dois. Os testes sintáticos da apassivação e pronominalização propostos por Cano Aguilar (1981) não se aplicam neste caso, o que nos permite afirmar que o complemento em questão é de natureza adverbial.

### 6.5. Verbo valer

- (5) “Ele é, enfim, a figura que caiu do céu para representar os interesses do esporte... O UFC **vale** hoje 1 bilhão de dólares” (Revista Veja, edição 2260, 14/03/12, p. 90)

O verbo “valer”, neste excerto, tem o sentido de “ter como preço, custar” e indica *estado*. Segundo Ignácio (2003), esta oração pode ser classificada como *estativa atributiva*, visto que o verbo estabelece uma relação de atribuição de um estado ou de uma qualidade ao sujeito, ou ainda relaciona o sujeito com um atributo de natureza quantitativa, como indicativo de preço. O argumento valencial codificado como sujeito (UVC) é inativo e expresso por nome abstrato, não animado. O complemento verbal é expresso por nome de moeda ou nome concreto tomado em seu valor monetário (*1 bilhão de reais*), o que codifica uma escala de valores em ordem ascendente. Sob a ótica valencial semântica, o sujeito se caracteriza como *objetivo*, por ser a entidade em relação à qual se verifica uma situação, sendo um ponto de referência neutro; e o complemento é um *atributivo*, pois confere uma qualidade ao sujeito, indicado por um atributo de natureza quantitativa, como indicativo de preço. Do ponto de vista da valência quantitativa, no excerto analisado, “valer” se realiza como um verbo de valência dois. Os testes sintáticos da apassivação e pronominalização não se aplicam no excerto em que o verbo *valer* foi analisado, o que nos permite afirmar que nesse tipo de ambiência, o complemento em questão é de natureza adverbial.

### 7. Considerações finais

A teoria de valências proposta por Borba (1996) orientou nossa análise no que tange à valência quantitativa, sintática e semântica. Os exemplos com os verbos “*subir, ocupar, medir, durar e valer*” ratificam o fato de que só nos contextos de uso podemos analisar satisfatoriamente as ocorrências, e, ainda, analisar quais características morfológicas e sintáticas têm os argumentos que estão em torno desse verbo. Isso ocorre, pois, dependendo da combinatória do elemento e seus argumentos, podemos apreender se um verbo está se comportando como ação, ação-processo, processo ou estado. Essa classificação lógico-semântica, combinada com critérios sintáticos, permite uma tipologia mais racional e mais produtiva para o tratamento da transitividade. Assim, os complementos dos verbos codificadores de extensão ou escala situam-se numa perspectiva sintático-semântica entre o complemento direto e adverbial.

Esses complementos, sob o ponto de vista semântico, são subclassificados pelo verbo.

A partir da descrição e análise dos verbos *durar e valer*, que indicam *estados* e selecionam complementos de natureza adverbial, constatamos a impossibilidade de aplicação dos critérios da apassivação e pronominalização. Isso ocorre, pois a passiva representa a mudança de uma perspectiva dinâmica para uma perspectiva estática. Logo, a apassivação de verbos que já são estáticos não tem qualquer sentido. No que tange à subcategorização do verbo *subir*, ele comportou-se majoritariamente como um verbo de *processo*. O verbo *ocupar*, por sua vez, se comportou como verbo de *estado*, sendo seu complemento caracterizado como objeto direto, segundo a concepção tradicional de transitividade; e como complemento, na perspectiva da gramática de valências. Com respeito às realizações do verbo *medir*, cabe frisar que ele pode apresentar comportamento diferente, uma vez que algumas ocorrências não se encontram em sua realização acional, isto é, não apresentam uma ação direcionada a um ser. Os traços de transitividade direta e complemento objeto direto representados pela apassivação e pronominalização só são identificáveis nas estruturas onde o verbo se encontra no campo semântico da ação. Assim, esperamos que essa breve discussão acerca dos verbos codificadores de extensão ou escala possa contribuir para um melhor entendimento do fenômeno da transitividade em nossa língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, J. C. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BORBA, F. S. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. *Uma gramática de valências para o português do Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

BUSSE, W.; VILELA, M. *Gramática de valências*. Coimbra: Almedina, 1986.

CANO AGUILAR, R. *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos, 1981.

FERREIRA, A. B. H.; ANJOS, M.; BAIRD FERREIRA, M. *Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FILLMORE, C. The case for case. In: BACH, E.; HARMS, R. T. (Orgs.). *Universals in Linguistic Theory*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.

\_\_\_\_\_. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

\_\_\_\_\_. *Syntax: an introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001. (V. 1)

HOPPER, P. J. Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*, v. 13, p. 139-157, 1987.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IGNÁCIO, S. E. *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Ribeirão Gráfica, 2003.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 42. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

**FUNK:  
CULTURA POPULAR E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO**

*Patrícia Luísa Nogueira Rangel* (UNIGRANRIO)

[rangelluisa@ig.com.br](mailto:rangelluisa@ig.com.br)

*José Geraldo Rocha* (UNIGRANRIO)

[rochageraldo@hotmail.com](mailto:rochageraldo@hotmail.com)

### **1. Introdução**

Nos últimos anos, além de toda polêmica em torno do funk, há também o preconceito com a linguagem usada nas músicas, considerando-a como de baixo calão e de nível inferior, incentivando a sexualidade e violência.

Este artigo abordará aspectos relevantes que colaborarão para a reflexão sobre a linguagem popular e o preconceito linguístico que este tipo de música enfrentou e enfrenta nos dias atuais.

O presente trabalho está dividido em três seções que trataram, respectivamente, sobre a história da linguagem popular, preconceito linguístico e marcas linguísticas da linguagem popular nas letras de música de funk.

A primeira seção abordará sobre a imposição de uma língua que privilegia a classe dominante. Primeiramente, o ensino do português aos índios, em que o tupi desapareceu como primeira língua. Depois, com os negros vindos da África. Estes usaram de várias táticas para resistir à nova língua, e preservar a sua, pois representava um contexto, cultura e história de um povo. Por esse motivo, as interferências no português foi algo inevitável, produzindo assim uma linguagem popular.

A seção seguinte tratará da questão do preconceito linguístico. Com o surgimento de uma linguagem a margem do que a elite definiu como certo, a linguagem popular, surge também uma repudia a nova forma ou novas formas de falares.

Na última seção, a terceira, considerará o funk como movimento popular e vitimado pelo preconceito linguístico de uma classe dominante. Além disso, será tratado algumas considerações sobre marcas linguísticas da linguagem popular presente nas músicas.

## 2. *Linguagem popular: sua história*

Os negros africanos para serem escravizados no Brasil vinham de várias regiões da África e apresentavam multiplicidade e matizes dos seus dialetos. Nessas condições, o navio negreiro se tornou uma Babel.

Ao chegar ao Brasil, os negros eram tratados como inferiores, desde a sua linguagem até sua cultura. Dessa forma, eles eram obrigados a aprender o português para falarem com os brancos, os mestiços e crioulos. No entanto, conforme Rodrigues (2010), os negros adotaram uma língua geral africana para que os companheiros de escravidão se entendessem. O que pode ser considerado um processo de resistência ao novo idioma.

Melo (1981) conta que com a chegada dos portugueses com sua língua românica, os índios que tinham como língua materna o tupi, com a catequese, abandonaram-no e passaram a usar a língua dos dominadores. Apesar de aprenderem mal e desfigurá-la como reflexo de seus hábitos linguísticos.

Já com os negros, houve resistência de modo pacífico e como resultado influenciou fortemente o português. Grandes exemplos de mantenedora das marcas linguísticas africana são as mucamas e as mães-pretas que criavam e ensinavam os “sinhozinhos”. Freyre (1988) declara que as duras palavras com que os portugueses dirigiram às crianças foram adocicadas pelas amas; o vocabulário infantil passou a ter encantos como “dodói”, palavra dengosa substituindo “dói” dos adultos; uso de palavras meigas – Cacá, pipi, papá, bumbum, nenen, au-au, bambanho etc.; e tirando a solenidade dos nomes próprios, como Domdons, Toninhas, Totonhas para Antônias e Nezinho, Mandus, Manés para Manuéis e outros.

Também as canções de berço portuguesas, modificou-as a boca da ama negra, alterando nelas palavras; adaptando-as às condições regionais; ligando-as às crenças dos índios e às suas. Assim, a velha canção “escuta, escuta, menino” aqui amoleceu-se em portuguesa em “durma, durma, meu filhinho”, passando Belém de “fonte” portuguesa, a “riacho” brasileiro. (FREYRE, 1988, p. 327)

Outra forma de resistência é a contação de história. Freyre (1988) comenta que as velhas negras modificavam as histórias portuguesas acrescentando elementos das histórias africanas. Dessa forma, as contadoras de histórias puderam conservar seu patrimônio cultural e linguístico, além de ressignificar sua identidade.

A necessidade de resistência da preservação da linguagem africana também está relacionada à preservação da sua cultura, principalmente religiosa. A linguagem funciona como elemento de identidade que permite a comunicação entre os atores desse processo, possibilita a união e fortalecimento do grupo e sua cultura.

As línguas gerais dos negros dividiam-se em nagô ou iorubá na Bahia e o quimbundo nas outras regiões. Melo (1981) declara que o quimbundo era considerado principal por abranger uma área extensa geograficamente e um número maior de falantes, além de possuir um vocabulário mais rico. As línguas gerais eram desprovidas de flexões, portanto, ao adquirir o português como segunda língua, além de sotaque peculiar, os negros passaram a incorporar essa característica, redução de flexões.

Melo (1981) ainda acrescenta que os filhos e netos dos escravos africanos dominavam melhor a língua padrão da época, no entanto, a influência do contato com os negros mais velhos fez com que houvesse um retardamento linguístico. Nesse sentido, constituiu-se processo de resistência à língua portuguesa nas camadas populares, apresentando uma linguagem descuidada. De maneira que a linguagem popular de antes e de hoje apresenta reflexos da influência africana.

Havia uma disparidade entre a língua escrita e a língua falada. Freyre (1988) aponta que a língua falada apresentava-se em duas formas – linguagem da casa-grande e linguagem da senzala. A linguagem da casa-grande representava o poder, a elite ou a classe dos dominantes e a linguagem da senzala, representava o povo. A escrita, por sua vez, recusava-se submeter-se à língua falada.

Ainda o autor, quando os padres jesuítas foram substituídos por padres-mestres e os capelães de engenho na educação dos brasileiroinhos, tentaram anular a influência africana que estava tomando conta das casas-grandes, e para isso usavam o latim e a gramática, além das varas e palmatórias de sicupira.

Frei Miguel do Sacramento Lopes Gama um dos que se indignavam quando ouvia “meninas galantes” dizerem “mandá”, “buscá”, “comê”, “mi espere”, “ti faço”, “mi deixe”, “muler”, “coler”, “le pediu”, “cadê ele”, “vigie”, “espie”. E disse algum menino em sua presença um “pru mode” ou um “oxente”, veria o que era beliscão de frade zangado.

Para Frei Miguel – padre-mestre às direitas – a com os portugueses ilustres e polidos que devíamos aprender a falar, e não “com tia Rosa”, nem “mãe Benta”; nem com nenhuma preta da cozinha ou da senzala. Meninos e meni-



nas deviam fechar os ouvidos aos “oxentes” e aos “mi deixe” e aprender o português correto, do reino. Nada de expressões bundas nem caçanjes (FREYRE, 1988, p. 334).

De acordo com Melo (1981), a influência africana no português popular foi mais profunda do que a língua indígena. Contudo, conforme Rodrigues (2010, p. 134), foi ignoradas como tudo que se refere ao negro e que é falho os estudos “do conjunto das línguas africanas introduzidas no país, com a origem dos vícios do nosso falar, a determinação da influência por ela exercida como fator de corrupção sobre o português da antiga metrópole”.

Com o tempo ocorre a instalação de um sistema educacional oficial, em que o ensino da norma culta passa a ser identificada como “língua portuguesa” ou “português”, e “o uso que não está consagrado nessa “norma culta” (o uso que não está abonado nas gramáticas normativas e nos dicionários) simplesmente “não existe” ou “não é português”, de acordo com Bagno (2002, p. 20).

A linguagem popular, então, ficou limitada às classes bem humildes das áreas urbanas e dos interiores, onde o acesso à educação era negado, contribuindo assim para o analfabetismo muito grande. Nesse sentido, Bagno (2002) aponta que esse modo de conferir legitimidade à norma culta, condena todas as outras manifestações linguísticas ao rótulo de “erro”.

Como a educação ainda é privilégio de poucos, muitos vive a margem do uso da norma culta, conseqüentemente, os usuários da linguagem popular que dominam regras da modalidade oral, ou seja, linguagem não padrão são vítimas de vários preconceitos, inclusive o linguístico.

### **3. *Linguagem popular: preconceito linguístico***

O Brasil é formado de milhares de brasileiros, sendo na sua maioria negros e pobres, que não tem acesso à educação, bem como a outros serviços e condições humanas. Bagno (1999, p. 16) declara que “assim da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua.”

Ainda o autor, eles, os milhões de “sem-língua”, falam o português, no entanto numa variedade não padrão, desprestigiada, ridiculari-

zada pelos falantes ou simpatizantes do português culto, mas que atende às necessidades comunicativas da comunidade em que estão inseridos, sofrendo transformações para adequação de novas necessidades e possibilita uma relação interpessoal entre as pessoas que falam. Afinal, a variação linguística, também como a cultura, é resultado de um processo histórico e social.

Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 1999, p. 40).

Há um tipo de preconceito denominado linguístico, que abarca a sociedade dominante, privilegiando um tipo de falar com base na norma culta. Segundo Bagno (2002), o gramático e historiador português João de Barros, no século XVI, escreveu que se deveria seguir o modelo de língua dos “barões doutos”, homens da nobreza; o francês Vaugelas, no século XVII, considerava como modelo de língua ideal o da corte, ou seja, a parte sadia; no século XX, a Inglaterra usava como certo o modelo de uso da língua da rainha e o gramático e filológico brasileiro dizia que o aluno devia falar melhor que os melhores.

Ainda o autor, o uso da palavra “melhores”, subtende-se que há outros níveis, inclusive os piores, os que falam “pior”, mostrando assim que os detentores de poder acreditam que bom e válido é o que está ao seu redor e deve ser modelos a serem seguidos por todos os elementos que compõem a sociedade.

Não é proposto por Bagno (2002) substituição da norma padrão por uma outra atualizada, pois indicaria na instalação de um novo modelo, e conseqüentemente surgiria outras, pois a língua é viva e está sujeita à processos de mudanças e variedades. Entretanto, é proposto encarar a língua nas suas múltiplas manifestações.

Cunha & Cintra (2001) explica que a língua padrão é sempre a mais prestigiosa, funciona como modelo e ideal linguístico de uma comunidade. Ao lado da força inovadora, a força conservadora (norma culta) age contrarregando, a fim de garantir a unidade linguística do país. Os autores também compreendem que a variação está condicionada de forma consistente dentro de cada grupo social, faz parte da competência linguística de seus membros e ocorre em todos os níveis, como fonético, fonológico, morfológico, sintático etc.

A imposição de uma única norma linguística comum a todos os brasileiros, segundo Bagno (1999), é um desrespeito à diversidade existente no nível social, etário, econômico, geográfico, escolar, uma vez que o Brasil é possuidor de uma grande extensão territorial e, com isso, esse português apresenta alto grau de diversidade e variabilidade, e, conseqüentemente, apresenta diferenças regionais e sociais bem marcadas.

Estudos atuais, principalmente da sociolinguística, têm visto a língua como fenômeno sociocultural, complexo e podem assumir diversas formas.

É, pois, recente a concepção de língua como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os aspectos, meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente. Nesse sentido, uma língua histórica não é um sistema linguístico unitário, mas um conjunto de sistemas linguísticos, isto é, um diassistema, no qual se inter-relacionam diversos sistemas e subsistemas. Daí o estudo de uma língua revestir-se de extrema complexibilidade... (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 3)

O preconceito linguístico contra as letras de música funk faz parte de um sistema de ideologia, em que a sociedade elitista defende o português padrão, como mecanismo de exclusão e discriminação, além de classificar o falante como elementos inferiores, que, em geral, são negros e pobres.

#### **4. Marcas linguísticas na música de funk**

O funk é movimento cultural e musical que começou no Rio de Janeiro, na década de 70, importando o ritmo dos EUA. Começou na Casa de Show Canecão, em Botafogo, área nobre do Rio, e acabou indo para o subúrbio e comunidades, onde passou a ter identidade própria, música de negro e favelado, conforme Essinger (2005) e Medeiros (2006).

Atualmente, o número de adeptos ao movimento é muito grande e a cada dia cresce mais. A mídia passou a divulgar as músicas funk e em suas programações de rádio e televisão os Mc's passaram a ter vez. No entanto, não são só flores, pois a sociedade dominante ainda critica toda cultura funkeira, bem como as letras das músicas, por considerarem de nível inferior. O preconceito linguístico ainda é muito forte pelas marcas linguísticas apresentadas, reproduzindo a oralidade.

Bagno (2002) informa que na prática deve-se olhar para língua dentro de um contexto histórico e cultural e considerá-la também como

uma atividade social, como um trabalho realizado conjuntamente pelos falantes que interagem através da fala ou da escrita.

A língua como atividade social, conforme Bagno (2002), é o processo e o produto, pois não é uma ferramenta pronta, mas criada a medida que vai sendo usada, de forma que, a língua é uso e também resultado do uso. As experiências, seu saber linguístico e as práticas linguísticas de seu ambiente são reconhecidas como válidas, porém, para a sociedade elitizada, assumem formas estereotipadas com base, no que já foi considerado na primeira seção, ou seja, a linguagem popular do Brasil sofreu grande influência dos negros, elementos inferiorizados social e culturalmente.

As letras de funk são escritas, em geral, por moradores de comunidades, em que a maioria apresenta baixo nível de escolaridade. Nesse sentido, é evidente a presença de marcas de oralidade nas composições das músicas que reproduz a linguagem popular do local. São elas os palavrões, as gírias, simplificação e redução de palavras e inadequações do uso da escrita, além de outros.

#### **4.1. Palavrões**

Uma das marcas linguísticas presentes na linguagem musical do funk são gírias e palavrões ou palavras de baixo calão. Esse uso faz parte de determinado campo semântico que pode ser interpretado de acordo com o contexto em que está inserido, levando em consideração a interação comunicativa, que possibilita a compreensão dos elementos envolvidos – emissores e receptores.

De acordo com Sandmann (1993), a reação diante dos palavrões não é emocionalmente neutra – sentimento de sagrado, de proibido ou desagradado. As pessoas reagem de formas diferentes diante de vários palavrões, levando em consideração o sexo, as idades e os níveis sociais.

Ainda o autor, atualmente, o palavrão, que acaba sendo pronunciado com frequência, é dito, mas não é levado ao pé da letra. Faz parte do cotidiano das pessoas, principalmente entre jovens.

Palavrão (pa.la.vrão) sm. Palavra que é considerada ofensiva, de mau gosto, cujo uso é considerado falta de educação...

ENCICL.: Certas palavras podem, ou não, ser consideradas ofensivas, segundo lugar, a época, o contexto, e também segundo o sentido e até mesmo a

entonação com que são usadas. Neste dicionário, as palavras ger. consideradas como palavrões veem identificadas por Tabu (AULETE, 2004, p. 586).

Como o funk é um movimento que atrai muitos jovens, o uso de palavrões passa a incorporar nas letras de música e não é visto como algo estranho, mas compõe a variante linguística daquele grupo, porém para a sociedade dominante, que preza como referencial o uso da língua à base da norma culta, os palavrões são discriminados, são verdadeiros tabus linguísticos.

Não olha pro lado, quem tá passando é o bonde  
Se ficar de caozada, a **porrada** come  
Não olha pro lado, quem tá  
passando é o bonde  
Se ficar de caozada, a **porrada** come  
As mina aqui da área, no baile se revela  
Não importa o que eu faça, vira moda entre elas  
Fala mal do meu cabelo e da minha maquiagem  
Ô coisa escrota, pode falar a vontade...

(Mc BEYONCE, FALA MAL DE MIM, 2012)

Na música “Fala mal de mim” aparece a palavra “porrada”, que não é visto como palavrão, mas soa num tom agressivo, de forma que virou uso constante na linguagem informal para relacionar a violência, propriamente dita, ou indignação verbal. O palavrão “escrota” está relacionado ao órgão genital – escroto, bolsa que contém os testículos, mas acaba sendo usada com significado de chamar outra pessoa de vulgar, desprezível e insignificante.

Eu Mc Saed, fui dá um rolé com um amigo na comunidade  
Chegando lá ele me apresentou uma novinha, e me deu logo o papo reto,  
Falou assim ó: essa novinha **fode pra caralho** ein,  
Eu falei mentira, ele falou verdade,  
Eu tirei a novinha de cima em baixo e falei: ele tá de caô,  
Papo vai papo vem, consegui arrastar a novinha pra dentro do carro, tá ligado...

(Mc SAED, QUE ISSO NOVINHA?, 2012)

O Mc Saed, no seu funk “Que isso novinha?”, usa o palavrão “fode” e o “pra caralho”. Na música, “fode” significa transar, fazer sexo, contudo, em alguns momentos refere-se a prejudicar alguém, destruir. O palavrão “caralho” significa que sentimos um grande espanto por algo e quando antecedido de “pra” representa algo excessivo, tão absurda que não há palavras para definir.

A classificação de linguagem grosseira ou obscena, para Preti (1984), seria difícil, uma vez que a definição é variável no tempo e espaço. Não é a definição em si que irá classificá-la, mas o contexto e a situação comunicativa.

Maior (1998) afirma que alguns que são contra o palavrão, admitem o uso em determinadas ocasiões, e comenta que Cacilda Becker (1921 – 1969), atriz brasileira, protagonista de vários espetáculos do Teatro Brasileiro de Comédia, defendeu o uso de palavrões no teatro, porque atende as necessidades de esclarecimento do público num país normalmente culto e, quando usados dentro da arte, é absolutamente justificado. Por essa lógica, o funk, por ser uma manifestação cultural, ter na sua linguagem musical palavrões teria justificativa, porque o palavrão nunca teve uso tão generalizado como o dia de hoje, atendendo, assim, ao seu público.

O funk trata-se de uma linguagem popular, muitas vezes, vítima do preconceito linguístico e é encarado como um tabu. Preti (1984) declara que o linguajar vulgar está relacionado às classes mais baixas da sociedade e que o uso de palavrões funciona como uma válvula de escape diante do inconformismo social, visto que é revestido de humor trágico, agressividade e metáforas amargas.

Outra marca linguística presente na linguagem musical funk é o excessivo uso de gírias e termos específicos que compõem o universo discursivo dos moradores de comunidades, que são construídos a partir de suas experiências e relações comunicativas. As gírias representam as realidades com significados reais para a cultura do grupo.

#### **4.2. Gírias**

Gíria, de acordo com Aulete (2004, p. 403), é uma “linguagem peculiar que se origina de um grupo social restrito e alcança, pelo uso, outros grupos, tornando-se de uso corrente”. Caracteriza um grupo social, funcionando como identidade. Trata-se de um código linguístico que diferencia determinado grupo de outros.

A história mostra que a gíria foi construída sob o preconceito, considerada língua marginal, de negros e pobres, ou seja, excluídos da sociedade. Nesse contexto, não havia interesse nessa modalidade oral, tendo em vista que, a tradição era valorizar a língua portuguesa nos moldes da norma culta.

A gíria, segundo Preti (1984), se divide em duas categorias, uma é específica de um grupo e só é aberto aos iniciados naquele grupo e a outra é comum, pois surge como código linguístico de um grupo e torna-se comum, sendo incorporada a todos falantes da língua social popular.

Maior (1998) comenta que para o povo usar a língua dos gramáticos é como ir à praia de fraque, cartola e calçado. O povo usa uma linguagem espontânea, criam palavras e dão outros sentidos às já existentes. O uso frequente dessas palavras, com o tempo, vai alcançando à elite, que passa a reconhecê-las oficialmente, vitória natural sobre a resistência da norma oficial. Uma prova disso é o registro de gírias e palavrões criados pelo povo em dicionários como o de Aurélio Buarque de Holanda, Silveira Bueno e Raimundo Girão.

Como a gíria está presente no dia a dia da sociedade, principalmente, nas comunidades, onde o funk tem força, não é de estranhar que nessa linguagem musical apareça essa marca linguística, bem como, a criação de novas palavras e expressões que provoque maior interação entre os interlocutores.

Não olha pro lado, quem tá passando é o **bonde**  
e ficar de **caozada**, a porrada come  
Não olha pro lado, quem tá  
passando é o bonde  
Se ficar de caozada, a porrada come  
As **mina** aqui da área, no baile se revela  
Não importa o que eu faça, vira moda entre elas  
Fala mal do meu cabelo e da minha maquiagem  
Ô coisa escrota, pode falar a vontade  
Essa mina **recalcada** não arruma um namorado  
Não mexe com o meu, não sou de mandar recado  
Fala mal de mim na roda dos amigos  
Que coisa garota, eu nunca fiz nada contigo  
Se entrar no meu caminho, vai ficar perdida  
Oh rata molhada, se mete na tua vida  
Não adianta, não tem vergonha na cara  
Fala mal de mim mas é minha fã **encubada**

(Mc BEYONCE, FALA MAL DE MIM, 2012)

“Bonde”, como gíria, refere-se a grupos de amigos que estão sempre juntos. “Caozada” é o mesmo que mentira com intuito de enganar. Já a gíria “mina” significa mulher ou jovens do sexo feminino. “Recalcada” é empregada para designar pessoas invejosas que se revoltam com a vitória das outras e quer ter o que os outros têm. A gíria “encubada” ou “incubada” significa que a pessoa reprime seus sentimentos.

Outro exemplo do uso de gírias na linguagem musical funk é a música *Quer saber da minha vida vai na macumba*, do Mc TG 10 (2013) de Mesquita, que faz uma crítica aos fofoqueiros. Ele utiliza as gírias “bolação” e “caozada”. “Bolação” no funk vem de “bolado” que, na música, refere-se à pessoa que está muito chateada ou irritada com algum acontecimento ou com alguém.

Detesto gente fofoqueira  
 Isso dá **bolação** profunda  
 Quer saber da minha vida  
 Vai na macumba  
 Isso dá maior **caozada**  
 Isso dá bolação profunda  
 Da minha vida cuida eu  
 E você cuida da sua  
 É TG 10 que tá falando  
 Quer saber da minha vida  
 Vai na macumba.

Além dessas apresentadas, algumas gírias ou expressões já estão incorporadas à sociedade, como bombado (lugar animado e agitado); cachorra (mulher sem compostura); demorô (sim, afirmação); falô (tchau, até mais); já é (concordar); ninguém merece (chatear); poposuda (mulher de bunda grande); resposta (confiável ou divertido); role (passear); tá dominado (está tudo sob controle); tá ligado? (entendeu?); X9 (informante); zoar (agitar)...

### 4.3. Marcas de oralidade

A linguagem popular sofreu grande influência dos negros africanos. E o reflexo é visto nos dias de hoje, principalmente nas classes mais baixas. O funk é movimento cultural oriundo das comunidades, em que há predominância de negros e pobres, logo, marcas da linguagem popular, modalidade oral, aparecem frequentemente na elaboração das músicas, pois a escrita trata-se da representação gráfica dessa mesma fala.

A fala é diferente da escrita sob muitos aspectos; cada uma dessas modalidades têm características próprias, mas uma influência a outra, especialmente a fala na escrita. Segundo os gramáticos, a oralidade é mais fácil, mais usada em nosso dia-a-dia e permite alguns “erros”; enquanto a escrita é mais complexa, rígida, rebuscada. A oralidade, talvez por ser mais usada, deixa muitas vezes, suas marcas em textos escritos (LÚZIO & RODRIGUES, 2011, p. 8).



Mello (1981) que uma das características da linguagem popular é a simplificação e redução das flexões. As desinências de plural tornam-se raros e somente o primeiro determinante da frase é flexionado –

**As mina aqui da área**, no baile se revela  
Não importa o que eu faça, vira moda entre elas  
Fala mal do meu cabelo e da minha maquiagem

(Mc BEYONCE, FALA MAL DE MIM, 2012).

Ainda o autor, os verbos também sofrem com a simplificação das flexões, como o seguinte exemplo,

**Nós incomoda**  
O nosso bonde é foda  
Ninguém segura se tô de raia curta  
As amigas na pista  
Tamos de role...

(Mc DEBBY, NÓS INCOMODA, 2012).

Só há flexão de pessoa e não de verbo.

Outro exemplo de marcas de oralidade é do Mc Duduzinho com o funk “Normal, mamãe passou açúcar em mim”

**Elas para tudo onde** chega, ela chama atenção  
Porque aqui no baile funk ela é a sensação  
Chamei ela de gostosa e ela respondeu assim  
Normal, mamãe passou açúcar em mim...

Além da falta de concordância verbal entre pessoa e verbo (Elas para X Elas param), também há o emprego inadequado do pronome relativo “onde”. Onde indica lugar físico (= lugar em que), enquanto que “aonde”, palavra de deveria ser empregada, indica movimento (=o lugar a que), mas, de acordo com Cunha & Cintra (2001), na linguagem coloquial esta distinção é praticamente nula.

Bagno (2002, p. 38) ratifica ao informar que o pronome relativo “onde” possui “caráter plurissemântico... desde a fase mais remota da língua portuguesa até os dias de hoje, sempre foi usada com referência a muito mais coisa do que ao ‘lugar concreto, espaço físico’...”.

A subjetividade é um elemento comum nas marcas de oralidade, de acordo com Lúzio & Rodrigues (2011) e está presente em quase todos os funks. Os Mc’s cantam como eles se veem, o que eles pensam e não seguem um padrão, pois é influenciado pelo social, cultura, nível de escolarização e experiências vividas.

É que eu tava passando  
 Abriu meu coração  
 Quando eu olhei pro lado  
 Vi aquele belo mulherão  
 Ao som do tamborzão  
 Ela me enfeitiçou  
 Nesse placar deu um gol pro nosso amor  
 Rebola pra mim  
 Menina, dança pra mim...

(MC PAIXÃO, REBOLA PRA MIM, 2012).

Não vou parar não  
 Ele me olha toda vez que eu tô descendo  
 Tô dançando  
 Dando pala de calcinha  
 Todos eles estão olhando  
 Quanto mais eles me olham  
 Eu continuo descendo  
 Eles continuam olhando  
 Eu não to nem aí  
 Se tua mina não tá gostando...

(MC DEBBY, SEGURA TEU NAMORADO, 2012).

Lúzio & Rodrigues (2011) também comenta que outra característica da marca de oralidade é a escrita fonética. Em vários momentos aparecem “tamos”, “tá”, “tô”, “pra”, no lugar de “estamos”, “está”, “estou” e “para”, respectivamente.

Enfim, a língua oral reproduzida na escrita é reflexo do contexto situacional e comunicacional, e a relação entre os falantes e ouvintes.

## 5. Considerações finais

Através desse artigo podemos concluir a linguagem popular sofreu grande influência dos negros escravos oriundos da África, através da docilidade das mucamas e mães-pretas, e das contadoras de histórias. Essa influência é refletida na linguagem atual de negros e pobres, em especial, de comunidades, muitas vezes associadas às suas manifestações culturais.

A visão do dominador da inferioridade desses supracitados faz com que tudo que vem do povo seja classificado como de pior qualidade, de forma que a linguagem sofre preconceito linguístico. Nesse sentido, a linguagem musical do funk, por ser “coisa” de negro e favelado e apresentar marcas de oralidade, acaba sendo vitimado pelo preconceito de

uma classe que preza pela norma culta, como sendo única e imutável, e que deixa de reconhecer outros falares como válidos.

O uso de marcas de oralidade nas letras de música no funk não desprestigia o movimento, uma vez que reflete a realidade em que eles estão inseridos, atende as necessidades de comunicação e influencia, como os excluídos no período colonial, através de gírias e expressões, no dinamismo da língua. É mais uma variação da língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ESSINGER, Silvio. *Batidão: uma história do funk*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

LÚZIO, Ellen Regina Camargo; RODRIGUES, Marlon Leal. *Marcas de oralidade em textos escritos*. Web revista páginas de debates: questões de linguística e linguagem. Edição nº 17, outubro de 2011. Disponível em <<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/03/Arquivos/07%20Ellen%20Regina%20Camargo.pdf>>. Acesso em 25/05/2013.

MAIOR, Mário Souto. *Dicionário do palavrão e termos afins*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MEDEIROS, J. *Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer*. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

MELLO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: EDUSP, 1984.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os africanos no Brasil*. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2010.

SANDMANN, Antônio José. O palavrão: formas de abrandamento. *Revista Letras*, v. 42, 1993. Disponível em:

<<http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/19127/1247>>. Acesso em 25/05/2013.

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ÁREA DE INVESTIGAÇÃO  
DA LINGÜÍSTICA APLICADA**

*Mônica Saad Madeira* (UNIG)

[monica.saad@bol.com.br](mailto:monica.saad@bol.com.br)

*Simony Ricci Coelho* (UNIG)

[simonyricci@hotmail.com](mailto:simonyricci@hotmail.com)

**1. Introdução**

Este artigo tem como finalidade propor uma reflexão à respeito dos livros didáticos de língua portuguesa e sua breve evolução. E ainda, algumas definições e a criação de órgãos governamentais e/ou decretos responsáveis pelo “material didático”.

Primeiramente, haverá uma retrospectiva sobre livros didáticos de língua portuguesa e algumas definições de diferentes autores. Em seguida, uma análise da linguística, linguística aplicada e linguagem enquanto campo de atuação e estudo destas. É relevante na questão da linguagem, a interação como um fator geralmente essencial e contribuidor na sociedade, sendo dela que se constituem as identidades sociais por meio de um discurso polifônico numa visão bakhtiniana, a qual oportuniza várias consciências dialogando no espaço sociocultural.

Finalizando, destacará o livro didático não só como um estudo avaliativo, mas também como um objeto de investigação da linguística aplicada.

**2. Algumas definições de livros didáticos**

Há poucos trabalhos publicados com definições sobre livros didáticos. Mas, apesar da escassez Tomlinson, citado por Vilaça (2008, p. 6), dizer que material didático é “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”, quando o autor diz “qualquer coisa”, torna-se vaga a definição, explicitando que o importante é quem direciona o material e não este propriamente dito.

O site Qualidade Editorial (19/07/11, p. 6) define livro didático como:

O livro didático surgiu como um complemento aos grandes livros clássicos. De uso restrito ao âmbito da escola, reproduzia valores da sociedade, divulgando as ciências e a filosofia e reforçando a aprendizagem centrada na memorização. E, por longos anos, ele cumpriu essa missão. Hoje, o livro didático ampliou sua função precípua. Além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita, tornou-se um instrumento pedagógico que possibilita o processo de intelectualização e contribui para a formação social e política do indivíduo. O livro instrui, informa, diverte, mas, acima de tudo, prepara para a liberdade. (Cf. <http://www.qualidadeeditorial.com.br/duvidas.htm>)

O livro surgiu como complemento, mas hoje ele propõe mais que isso, informando e procurando sempre estar atualizado para acompanhar as necessidades do aluno-leitor. E ainda através dos textos oportuniza não só a literatura, mas também “diverte” com tirinhas e textos publicitários.

Para Signorini (1998, p. 103) os livros didáticos de língua portuguesa podem ser definidos e/ou estudados como um “objeto complexo”. No entanto, Choppin (1992, p. 37) diz que o estudo deve ser “como um produto de consumo, uma mercadoria”.

Há divergências de definições no que tange ao livro didático de língua portuguesa, é notável a “vontade” ou necessidade de torná-lo homogêneo, que tenha unidade e acima de tudo coerência. A certeza é que este material didático acompanha o professor na sua interação com o aluno auxiliando-o, ou pelo menos é o que se espera, na relação ensino/aprendizagem.

### **3. Histórico parcial do livro didático**

Considerando o livro didático o instrumento de maior acesso e utilizado pelo professor em sala de aula, conforme destacam várias pesquisas acadêmicas, seria fundamental que o professor mantivesse contato com o livro didático desde o início de sua formação, pois conhecendo melhor tal material, poderá examiná-lo, analisá-lo e criar o seu juízo de valor de forma prática para o seu uso.

Em uma retrospectiva resumida, o livro didático na década de 30, com uma proposta para regulamentar a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas como diz Freitag et al (1993, p. 12): “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico.”

Neste momento, pois, firma-se o nome “livro didático”, compreendido até hoje como, o livro adotado por cada escola, direcionado ao ensino, cuja a intenção é seguir os programas curriculares escolares. Tal definição ocorreu no primeiro momento no Decreto-lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2 da seguinte forma:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p. 12 *apud* OLIVEIRA et al, 1984, p. 22)

A intenção é de regulamentar uma política nacional do livro didático, conforme aponta Oliveira (1984), com esse mesmo decreto foi criado a Comissão Nacional do Livro Didático (doravante CNLD), determinando, dessa forma os primeiros passos para a iniciativa do governo na área de política educacional. A esta comissão, além de outras funções, a de avaliar, investigar e julgar os livros didáticos, viabilizando ou não a autorização para o seu uso ou não nas escolas.

Ressalta-se que a CNLD surgiu na época do Estado Novo, ou seja, num momento de autoritarismo, marcante e polêmico visando sobretudo, a identidade nacional. Vivenciando um momento político, como mencionado, a CNLD era encarregada também da adoção dos livros, mas que atendessem ao espírito de nacionalidade, valorizando mais os aspectos políticos – ideológicos em relação aos pedagógicos. Mesmo com críticas a comissão foi ampliada e atuou com plenos poderes.

Em 1945 o Decreto-lei 8.460 consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e funcionamento da CNLD. A política do livro didático é redefinido em 1976. O decreto-lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático.

Em relação as competências da FENAME, Freitag et alii (1993, p. 15) diz que elas deveriam “definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial, cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns.” Com isso, surge a partir daí, ainda segundo Freitag (*op. cit.*) a intenção do governo em vincular o livro didático as crianças carentes. Como constata-se atualmente, os livros didáticos do ensino médio nas escolas públicas e/ou CIEPs são entregues aos alunos no 1º ano e reutili-

zados pelos alunos vindos do ensino fundamental até a sua formação no 3º ano deste ciclo.

Quanto a parte histórica do livro didático no Brasil até a década de 80, conforme citado anteriormente, resume-se em uma sucessão de decretos-lei com propostas governamentais, que de tempos em tempos, surgiam novas comissões. Eram criados órgãos, compostos de assessores e técnicos do governo, não muito familiarizados com a problemática da educação.

Percebe-se, diante desse contexto, que em nenhum momento o professor, participava dos processos de seleção e/ou decisão, pois deveria, já que é um dos principais usuários do livro.

Não bastasse tantas modificações, hoje o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pelas escolhas dos livros a serem analisados, estabelecendo princípios e critérios. O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) criou o Programa Nacional do Livro Didático em 1997 com os seguintes objetivos:

- a) contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no censo Escolar;
- b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País;
- c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa; e
- d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001)

Para tornar prático tais objetivos, o governo expôs formas de ação: a centralizada, através do PNLD e a descentralizada, cabendo às secretarias estaduais de educação. Pelo exposto, nota-se divergências entre os que produzem o livro didático, aqueles que avaliam, examinam e julgam os livros e os que utilizam nas salas de aula, isto é, os professores.

O livro didático é um transmissor de conteúdo (informação), que precisa do professor para realizar a dinâmica ensino-aprendizagem na sala de aula, mas o que ocorre é que muitas vezes percebemos uma incompletude ou heterogeneidade nesta “ferramenta de ensino” tão utilizada e



por tantos anos. O que mais se espera é que o livro didático acompanhe e atenda as necessidades recorrentes ou atuais do aluno que vem a escola buscando algo de novo ou que pelo menos desperte a sua atenção.

Hoje, os livros didáticos estão mais diversificados principalmente nos estudos com os gêneros textuais, viabilizando um material de apoio também interdisciplinar. O cuidado que se deve ter é que este instrumento pedagógico não seja um “exemplário”, que não seja o mesmo com apenas uma nova roupagem, pois assim não haveria evolução ou critério e sim, mudanças de exemplos. A singularidade deixaria de fazer parte para dar espaço aos “plurais”.

#### **4. A contribuição da linguística aplicada no livro didático de língua portuguesa**

A linguística, enquanto ciência busca respostas as diversas perguntas, tais como: Por que a língua humana é única? O que a diferencia das demais? Mas, foi a partir do linguista Ferdinand Saussure, em 1916, que várias áreas da linguística surgiram.

Mussalim e Bentes (2001) dizem que “o objeto de estudo dessa fase da linguística é a língua, concebida simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, transparente sem história e fora da realidade social dos falantes.” Anos depois, tal estudo será compreendido de forma abrangente, onde língua/linguagem estarão mais próximas.

Na década de 60, pesquisadores passaram a ter um novo “olhar linguístico”, o tema língua foi adiado dando espaço para a linguagem, num processo de atividade discursiva (análise do discurso, semântica argumentativa, sociolinguística, linguística textual, análise da conversação, entre outras) com diversos fatores envolvidos. A linguística passou a ser entendida no sentido amplo “macro”. No dizer de Daminanovic (2005, p. 188) “O linguista aplicado do novo milênio, passou a compreender o sujeito como múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos”. Nesse sentido os linguistas observaram as relações sociais do sujeito através da linguagem e se por meio desta irão manter ou modificar suas relações e atitudes na sociedade.

Marcuschi (2005, p. 152), diz: “A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao

contexto.” Sendo assim, as transformações com relação à língua vão acontecendo não só no decorrer do tempo, mas nas relações interpessoais

Segundo Celani (1992, p. 20), “a linguística aplicada (LA) se constitui uma área de pesquisa. No primeiro momento como uma subárea da linguística.” Atualmente, a linguística aplicada é considerada como área interdisciplinar, dedicada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem.

Ao falarmos de linguagem escrita e/ou falada e do letramento como prática social, nos conduzirá aos gêneros textuais inseridos nos livros didáticos de língua portuguesa, pois eles se configuram como instrumentos das atividades de linguagem. De acordo com Pereira (2009, p. 114), “Compreender a língua como fenômeno sociointerativo, portanto, dinâmico e mutável, permite perceber a real dimensão do papel dos gêneros textuais constitutivos e reguladores das práticas de letramento em nossa sociedade.” Na verdade, nos comunicamos através dos gêneros (orais ou escritos) e através deles podemos nos constituir como seres “letrados”.

A partir disso, pode-se dizer que o livro didático através da linguagem expressa nos gêneros textuais, torna-se um objeto de estudo da linguística aplicada, pois esta preocupa-se com o ato comunicativo entre os interlocutores, buscando a aproximação do público-alvo – o aluno, com o livro didático, e que este atenda as expectativas não só do aluno, mas do professor no momento de utilizá-lo em sala de aula.

Os gêneros textuais disponíveis nos livros didáticos de língua portuguesa englobam texto e discurso, o uso da língua, a sociedade e as diversas questões culturais, ou de natureza sociocultural.

Segundo Koch (2010, p. 58): “... como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais...” Portanto com a evolução dos gêneros textuais e os avanços tecnológicos, novos gêneros surgem: MSN, e-mail, Orkut, Facebook e outros.

Para Moita Lopes (1996, p. 123); “Há uma preocupação cada vez maior em linguística aplicada com a investigação de problemas de uso da linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais, ou seja, há um interesse pelo estudo das pessoas no mundo”. É fundamental destacar que a linguística aplicada se interessa em estudar as práticas de uso e de aprendizagem da língua, seus problemas e contribuições.

De acordo com Rojo e Batista:

O livro didático de língua portuguesa tem sido utilizado como objeto de investigação, desde a década de 60, na área das ciências da linguagem (letras, linguística, teoria da literatura, comunicação social, linguística aplicada), como bem mostra o resultado de uma pesquisa recente sobre o estado da arte do livro didático no Brasil, em que 37% dos trabalhos pertencem justamente a referida área. (ROJO & BATISTA, 2004, p. 123)

O livro didático de língua portuguesa é “rico” em informações para estudos mais aprofundados dos linguistas enquanto pesquisadores que são, pois é através dele que o aluno poderá abstrair o máximo de conhecimento para a sua vida fora dos muros escolares. A verdade é que as áreas do conhecimento mudam e modificam e novas maneiras de produzir conhecimento são reinventadas, cabendo aos pesquisadores, escolher os caminhos a seguir.

### 5. *Considerações finais*

Este artigo propôs uma reflexão à respeito dos livros didáticos de língua portuguesa enquanto objeto de investigação da linguística aplicada. Destacando que o linguista aplicado teve a sua atuação ampliada estudando várias questões sobre ensino-aprendizagem, no caso do livro didático de língua portuguesa, em especial atenção para a linguagem.

É importante abordar não somente a parte histórica do livro didático de língua portuguesa como também ressaltar o trabalho do autor do livro didático e do professor de língua materna, que não consiste somente em reproduzir e/ou transpor os conteúdos, mas agir e modificá-los quando necessário. Considerando a linguagem e o ensino, a educação assume um grande papel de destaque em relação à formação dos indivíduos quanto ao exercício da cidadania.

A verdade é que as áreas do conhecimento mudam e modificam e novas maneiras de produzir conhecimento são reinventadas, cabendo aos pesquisadores, escolher os caminhos a seguir.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CELANI, Maria A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística aplicada*. São Paulo: Educ, 1992.

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

DAMINANOVIC, Maria Cristina. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes à um ativista político. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, n. 2, 2005, p. 181-196, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/524662/O-Linguista-Aplicado-do-aplicador-de-saberes-a-um-ativista-politico>>

FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça. *Ler e escrever estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas: Livro Didático – PNLD. Disponível em: <<http://www.fndegov/programas/pnld.htm>>. Acesso em: 18-07-2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto de avaliação de livros didáticos de 1ª a 8ª séries. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avalidid.shtm>>. Acesso em: 18--7-2011.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e dos educacional processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V.2. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*, vol. VIII, n. XXX, jul./set. 2009.

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ALUNOS SURDOS:  
ANÁLISE DE LIVRO DIGITAL**

*Priscila Costa Lemos Barbosa* (INES)

[vanessa\\_gomesteixeira@hotmail.com](mailto:vanessa_gomesteixeira@hotmail.com)

*Vanessa Gomes Teixeira* (UERJ)

[vanessa\\_gomesteixeira@hotmail.com](mailto:vanessa_gomesteixeira@hotmail.com)

**1. Introdução**

A partir de 1988, com a nova constituição brasileira, começa a se pensar em uma educação para todos, levando em conta as especificidades de cada aluno. Anos mais tarde, surge a chamada educação inclusiva, que tem como objetivo o crescimento de cada aluno como indivíduo e a formação de uma escola democrática, que respeita as diferenças e tem uma infraestrutura para lidar com elas, já que o ensino deve ser para todos.

A proposta de inclusão de surdos na comunidade ouvinte tem possibilitado diversas conquistas significativas, como a busca pelo campo educacional em definir métodos e regras que capacitem o professorado na tarefa de adaptar aulas e materiais didáticos que possam incluir diferentes necessidades apresentadas pelos alunos da comunidade surda. Ramos (2013) comenta:

A partir de 2005 as ações políticas públicas vem se direcionando para a utilização de libras “nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. Assim, tornou-se imprescindível a elaboração de propostas e a execução de projetos para garantir ao alunado surdo materiais didáticos com acessibilidade em sua língua brasileira de sinais. (RAMOS, 2013, p. 1)

Estudos nessa área, como os dos autores Silva (2008) e Gesser (2009), apontam que a língua de sinais, como primeira língua do surdo, facilita a compreensão desse aluno no processo de aprendizado de aspectos gramaticais da língua portuguesa. Por outro lado, esses autores destacam a diferença de modalidade de cada língua: a libras é espaço-visual, enquanto o português é oral-auditivo. Isso quer dizer que são duas estruturas linguísticas distintas e por isso, devemos levar em conta suas respectivas especificidades quando pensamos em uma metodologia de ensino para alunos surdos.

## **2. Objetivos**

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a unidade 1, intitulada “Arte”, do livro digital em língua brasileira de sinais, anexo à coleção do Projeto Pitangua, voltado para o ensino de Português para alunos surdos e ouvintes do 5º ano do ensino fundamental. A tradução da coleção Pitangua, desenvolvida pela Editora Arara Azul em 2007, visou a criação de livros digitais bilíngues, totalizando vinte volumes traduzidos para língua de sinais, que abrangem as matérias de português, matemática, história, geografia e ciências nos quatro anos iniciais do ensino fundamental I.

## **3. Referencial teórico**

Vilaça (2009), em seu texto “Material didático no ensino de línguas estrangeiras: definições, modalidades e papéis”, fala sobre pesquisas sobre material didático, apontando para a necessidade de mais estudos nessa área, em especial aqueles sobre a elaboração de materiais e aqueles que envolvem orientações e discussões sobre a adaptação dos livros didáticos. Além disso, o autor também nos mostra que o termo “material didático” não tem um conceito fixo, pois há diversas concepções que diferem entre si no modo como pensam o ato de aprender uma língua.

A primeira que podemos destacar é a de Tomlinson (1998), que define material didático como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. A segunda concepção de destaque é a definição reformulada por Tomlinson (2001) anos mais tarde, conceitualizando material didático como “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de línguas”. Por último, temos a definição de Salas (2004), que explica que material didático é “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”.

Apesar das definições acima serem amplas, elas são de grande importância para a compreensão da existência de diversas formas de materiais, o que ultrapassa a concepção reducionista de que o material didático se resume ao livro didático. Assim, a partir dessas concepções, podemos ver CD-ROM, exercícios fotocopiados, vídeos, músicas, entre outros, como exemplos de materiais didáticos para o ensino de línguas.

Já em relação à análise de material didático, segundo os critérios de Tomlinson & Masuhara (2005), os exercícios devem seguir alguns princípios que sustentam as práticas em sala de aula: envolver interações

e comunicações significativas; possuir conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador; utilizar habilidades ou modalidades linguísticas; envolver o aprendizado indutivo ou por descobertas das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem; estimular o uso criativo da linguagem e o processo de tentativa e erro.

#### 4. *Análise da lição*

A Coleção Pitangüá, desenvolvida em abril de 2007, é uma coleção de livros digitais apresentados em CD-ROM em libras e em português escrito, que foi distribuída gratuitamente para escolas públicas com estudantes surdos. Segundo Ramos (2013):

A pessoa surda, como indivíduo independente para realizar suas escolhas, inclusive quanto à língua em que se sente mais confortável para uma comunicação efetiva (libras, português ou qualquer outro idioma), pode contar com a tradução de textos escritos para a libras para ajudá-lo a satisfazer a necessidade da própria compreensão enquanto sujeito bicultural. Por ser minoria linguística e bicultural, os surdos trazem em sua constituição como seres humanos a possibilidade da compreensão de dois mundos diversos. Compreender-se, filosoficamente, e poder se comunicar com estes dois mundos faz parte de sua constituição como pessoa e como cidadão. (RAMOS, 2013, p. 9-10)

A lição analisada é a lição 1 do livro de português para o 5º ano. Vale lembrar que todas as questões têm um ícone que, quando aberto, mostra uma intérprete traduzindo a frase em língua portuguesa para a língua de sinais brasileira. Veja **Fig. 1**.

A unidade é iniciada com um texto sobre o conto musical Pedro e o Lobo de Prokofiev. Essa atividade pediria como material de apoio o próprio conto em questão para que os alunos tivessem contato com o texto original, já que muitos podem nunca ter tido acesso a essa história.

Na página seguinte, há o levantamento de questões sobre música e instrumentos musicais. A segunda questão pede para que o aluno “converse com os colegas de sala e imaginem que sons poderiam representar as personagens da história Chapeuzinho Vermelho. Essa questão mostra-se improdutiva em uma sala de aula mista, pois a forma como o surdo lida com o som é completamente diferente da forma como o ouvinte lida com o mesmo, logo esse tipo de atividade exclui os alunos surdos.



Unidade  
**1** Arte

O ser humano se expressa por meio da arte há milhares de anos. A música, a pintura, a literatura, a dança, o que seria do mundo sem as artes?

Qual é a sua época preferida? Qual é a sua preferida?

Os principais instrumentos e sons de uma peça são atribuídos a cada personagem do espetáculo [...] atribuído pelo flautino, o gato, pelo clarinete; a o fagote; e o Pedro, pelas cordas. Cada instrumento e a característica que os

www.cnx.com.br/artefacturamusic/artefacturamusic/13 maio 2004

EXPRESSION ORAL

- Na peça musical de Prokofiev, Pedro, o protagonista, vem representado pelos instrumentos de corda da orquestra; os caçadores, pelos instrumentos de percussão; os instrumentos de sopro são outras personagens da história.

MENU UNIDADES 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 Sair

Fig. 1 – imagem do livro *Projeto Pitagorá Português 4ª série*, p. 6

Na terceira página da unidade, há diversas perguntas antes do segundo texto sobre o pintor Portinari, que visam trabalhar com a pré-leitura. Esse tipo de atividade mostra-se muito produtivo, pois trabalha com o conhecimento prévio do aluno e o faz buscar sentidos no texto, melhorando sua competência leitora.

- Prokofiev reuniu fábula e música. Converse com seus colegas. Imaginem que sons poderiam representar as personagens da história *Chapeuzinho Vermelho*.

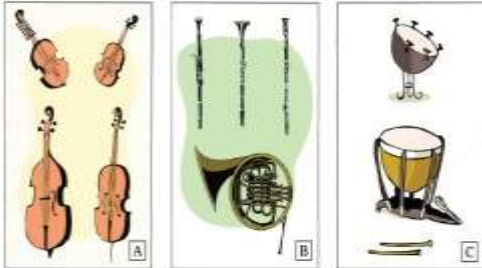


Fig. 2 – imagem do livro *Projeto Pitagorá Português 4ª série*, p. 7



Fig. 3 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 8*

Na página 11, há perguntas de interpretação de texto relacionadas com a leitura do texto sobre o Portinari. Uma questão que merece destaque é a questão nº 4. Além das questões serem de grande relevância por trabalharem com um tema contextualizado, essa questão em especial pede uma interpretação visual, o que é uma abordagem positiva no ensino para alunos surdos, já que a libras é uma língua visuo-espacial.

**4** Por que motivo o quadro *Baile na roça* foi rejeitado pela organização do concurso?

- Observe a seguir as reproduções de *Baile na roça* e *Retrato de Olegário Mariano*, obra com que Portinari acabou vencendo o concurso posteriormente. Compare-as e identifique as diferenças entre elas.



Fig. 4 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 11*

Ainda em relação as figuras, poderia ser mostrado um maior número de pinturas de Portinari para que sua arte fosse mais contextualizada para o aluno. Isso porque, na questão de interpretação nº 9 da atividade, pede-se que o aluno relacione a infância do pintor com os temas explorados em sua obra e essa informação exige do aluno um nível de conhecimento sobre o pintor que talvez ele ainda não tenha. Logo, a questão parece mostra-se inapropriada para esse momento da unidade.

A seção seguinte, intitulada “Amplie seu vocabulário” trabalha com os sentidos de diversas palavras. No entanto, as questões são des-

contextualizadas e não oferecem nenhum recurso visual para ajudar o aluno surdo entender seu sentido.

**Amplie seu vocabulário**

- 1 Encontre no texto duas palavras usadas com o significado de *padre*.
- 2 A palavra *forro* pode ter diversos significados. Escreva uma frase para cada um dos significados a seguir.
  - Enchimento ou parte interna de certas roupas.
  - Revestimento de sofás e cadeiras.
  - Revestimento interno do teto de um compartimento ou aposento.
  - Com qual desses significados a palavra *forro* é empregada no texto?

Figura 5 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 13

Na página 14, começa a seção de revisão de substantivos e verbos. Essa parte mostra-se deslocada do resto da unidade, pois antes dessa seção não há nenhuma explicação dessas duas classes gramaticais. Além disso, a subparte dessa seção, intitulada “Ortografia”, tem algumas questões incoerentes, como a questão 01, que pede para o aluno “escrever palavras da mesma família das palavras do quadro” sem fazer um recorte do qual critério o aluno deve usar: se ele deve dividir as palavras de acordo com a classe gramatical, se o aluno deve dividir as palavras de acordo com o número de sílabas, etc. Por ser uma questão ampla demais, ela torna-se improdutiva.

**ORTOGRAFIA**

Revisão: dificuldades ortográficas, regras de acentuação

- 1 Em seu caderno, escreva palavras da mesma família das palavras do quadro. Se precisar, procure as palavras no texto.

honrado	pensar
desenho	competir
torcer	mensageiro



ELIOPAT GUARIZELLI

Figura 6 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 14

O mesmo acontece com a questão na página seguinte. Ela pede que o aluno responda questões relacionadas à acentuação, porém essa matéria não é trabalhada em nenhum momento na unidade.

**2** Encontre no texto e copie no caderno um exemplo para cada uma das regras de acentuação apresentadas a seguir.

- São acentuadas todas as proparoxítonas.
- São acentuadas todas as oxítonas terminadas em A, E, O (seguidas ou não de S) e EM.
- São acentuadas todas as paroxítonas terminadas em I e U (seguidas ou não de S).
- São acentuadas todas as paroxítonas terminadas em ditongos.

**3** Nem sempre os nomes de pessoas são escritos de acordo com as regras ortográficas da Língua Portuguesa, principalmente se forem nomes estrangeiros, ou registrados por famílias estrangeiras. É o caso de Cândido Portinari, cujo nome não seguiu as regras de acentuação.

- Que regras não foram seguidas ao se registrar o seu nome?
- Como seria escrito seu nome se as regras fossem seguidas?

Figura 7 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 15

Já na página 16, o livro explica o que é a autobiografia, mostrando para o aluno as principais características desse gênero e qual sua estrutura. Essa atividade mostra ser de grande proveito, pois o trabalho com gêneros textuais permite que o aluno tenha contato com textos em contextos de comunicação reais, melhorando seu letramento e sua habilidade de leitura.

**Hora de escrever**

**4** Imagine que você e seus colegas vão fazer um álbum de recordação da turma, que será acompanhado por uma biografia de cada aluno. Cada aluno ficará responsável por sua autobiografia. Para se organizar, comece escrevendo em seu caderno as seguintes informações sobre você:

- Nome.
- Data e local de nascimento.
- Cidade em que mora.
- Hobbies.
- Você pode acrescentar outras informações, se desejar.
- O texto deverá ser escrito em primeira pessoa.
- Observe bem o texto de Carlos Queiroz Telles antes de começar. Perceba que ele não faz uma lista de informações, como em uma ficha, mas escreve como se estivesse contando algo a alguém. Note que:
  - Os verbos empregados para descrever suas ações e sentimentos estão na primeira pessoa: confesso, fui, aprendi.
  - O pronome possessivo relacionado a ele também aparece na primeira pessoa: minha.
  - Há verbos no presente (relacionados ao momento em que ele conta a história), como confesso, e verbos no passado (relacionados ao momento em que os fatos relatados ocorreram), como era.




Figura 8 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 16

No que diz respeito à página 17, a atividade apresentada pelo livro é interessante, porém o professor deverá tomar cuidado com o seu andamento. A questão pede que o aluno faça uma autobiografia e, em um segundo momento, a leia para o resto da turma. Essa leitura para a turma parece ser uma atividade positiva, no sentido que aproxima os alunos e todos conhecerão mais sobre seus colegas de classe. O único cuidado que

deverá ser tomado é que os alunos surdos devem realmente participar da atividade, contando sua história em libras, tendo a ajuda do intérprete para traduzir o texto para a língua portuguesa e interagindo com os colegas da classe.

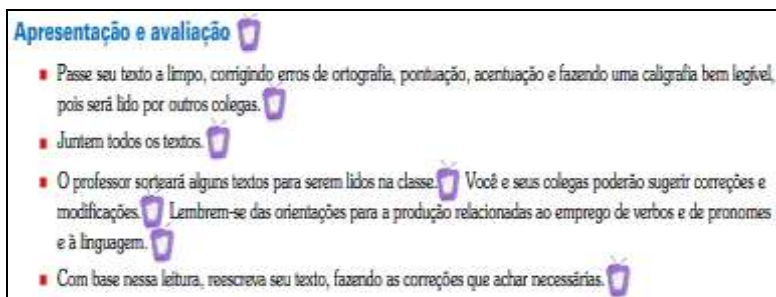


Figura 9 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 17

Para trabalhar com o novo texto na página 19, o livro novamente propõe questões pré-leitura. Essas questões buscam o conhecimento prévio do aluno e tentam incentivá-lo a pesquisar para saber mais do autor. Esse tipo de atividade mostra-se muito produtivo, pois contextualiza o conteúdo do texto para o aluno, busca o conhecimento prévio dele e tenta incentivá-lo a conhecer mais sobre o conteúdo programático.

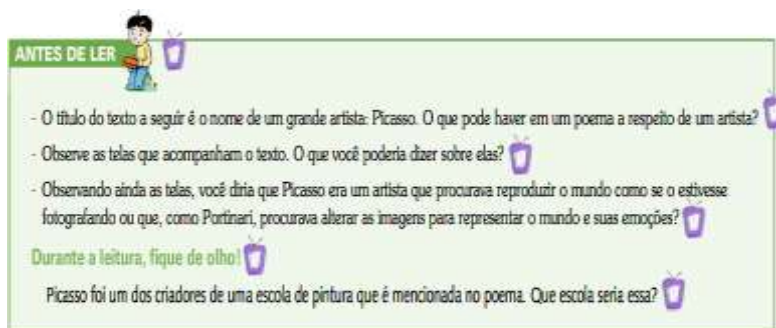


Figura 10 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 18

Outro tópico que merece destaque nessa questão é que o texto é muito interessante, pois trabalha com duas artes que se relacionam: a literatura e a arte visual. Esse mostra-se um ponto positivo, pois aborda dois assuntos diretamente ligados ao tema da lição e utiliza recursos visuais, que ajudam no processo de aprendizagem do aluno surdo.

Já na página 24, primeira questão parece estar descontextualizada, pois pede que o aluno diferencie os termos “poema narrativo” e “biografia”, mas não trabalha com o primeiro conceito na unidade.

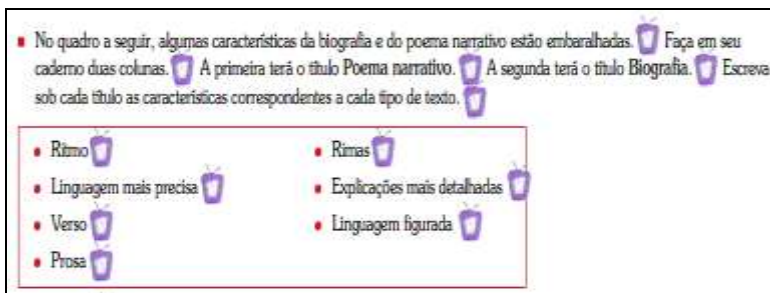


Figura 11 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 24*

O mesmo acontece com a questão 4, pois a questão pede que o aluno reconheça a estrofe em que só foram usados substantivos e diga quais verbos estão subentendidos nos versos, mas não trabalha com os conceitos dessas duas classes gramaticais.

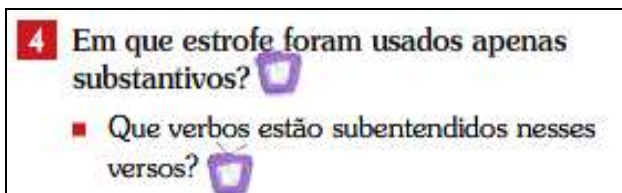


Figura 12 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 2*

Já na questão nº 3, há a contextualização do conteúdo pedido. Esse recurso é interessante, porque ajuda o aluno a sistematizar os conteúdos, além de fazer uma pequena revisão da matéria que foi trabalhada.

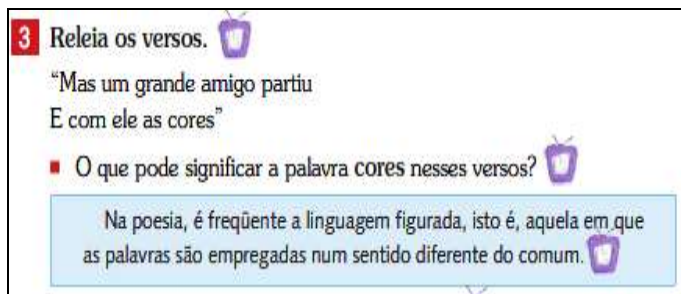


Figura 13 – imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 24*



Na página 25, há seção “Ortografia” trabalha com as diferenças no uso de “ç” e “ss”. No entanto, a questão é formada por palavras descontextualizadas, exigindo do aluno que ele apenas complete com a opção correta. Mais interessante seria se as palavras estivessem em frases para que o aluno pudesse inferir seus significados e, além disso, a questão seria mais produtiva se usasse mais recursos visuais, que dessem “pistas” sobre o significado desses termos.

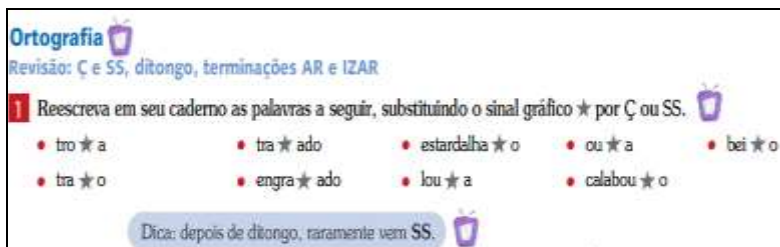


Figura 14– imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 25*

O penúltimo texto da unidade encontra-se na página 28, intitulado “Rock e pop são o topo na parada de sucessos”. As questões pós leitura são bem interessantes, pois buscam as pistas dadas pelo texto para ajudar o aluno a definir o conceito de “enquete” e “reportagem”.

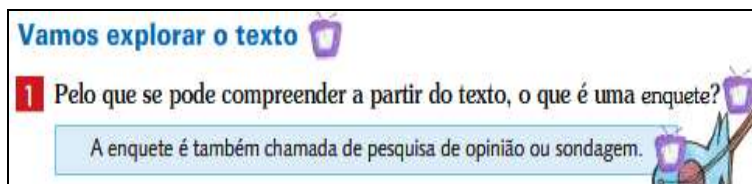
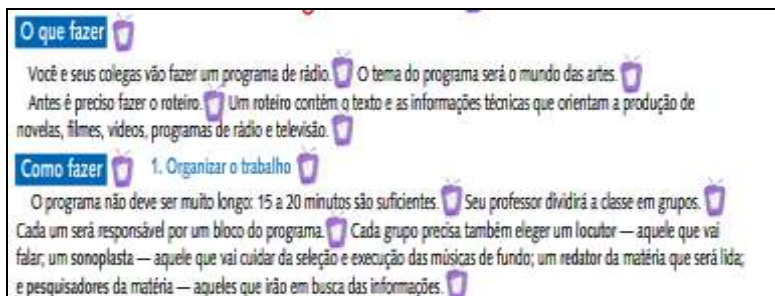


Figura 15– imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série, p. 28*

Por último, na página 32, a última atividade pede adaptação. A proposta da seção é que a turma monte um programa de rádio, que será exibido para o resto da escola. Por isso, o professor dividirá a classe em grupos: os locutores, os sonoplastas, os redatores e os pesquisadores das matérias. Levando em conta que o aluno surdo deve ter a liberdade plena de escolher qual parte da atividade ele quer desenvolver, se o programa de rádio fosse adaptado para a TV, essa atividade incluiria mais o aluno surdo, já que ele teria a opção de ser também o apresentador do programa, explicando as matérias em libras e os seus colegas de classe poderiam inserir legendas em língua portuguesa para os ouvintes que não soubessem a língua de sinais.



**Figura 16**– imagem do livro *Projeto Pitangüá Português 4ª série*, p. 32

A partir dos critérios de avaliação listados por Holden & Rogers (2001) – válidos porque focam nas necessidades do aluno – e da análise da lição acima, podemos concluir que o material apresenta pontos positivos. O fato do livro ser traduzido para a língua de sinais brasileira mostra um grande avanço no que diz respeito aos materiais didáticos pensados para alunos surdos, já que esse material permite que o aluno estude em casa e seja mais autônomo no processo de ensino-aprendizagem. As novas tecnologias mostram-se muito eficientes na função de estimularem os alunos, pois, além de quebrarem a rotina da sala aula, eles aprendem de forma mais contextualizada e significativa do que realizando atividades mecânicas de cópias.

No entanto, algumas atividades da unidade ainda precisam ser repensadas, pois não levam em conta as especificidades dos alunos surdos e, por isso, acabam os excluindo do contexto escolar. Além disso, o material ainda necessita de adaptação no que diz respeito à utilização de recursos visuais: levando em conta a modalidade visuo-espacial da Libras, esses recursos têm papel fundamental no processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, já que contextualizam o conteúdo e dão “pistas” que ajudam esses alunos a entenderem melhor o texto.

## 5. Considerações finais

Nosso trabalho teve como objetivo analisar a primeira lição, intitulada “Artes”, do livro digital em língua brasileira de sinais, anexo à coleção do Projeto Pitangüá, voltado para o ensino de português para alunos surdos e ouvintes do 5º ano do ensino fundamental, mostrando se suas atividades realmente têm uma metodologia diferenciada e levam em conta as especificidades dos alunos surdos.



A iniciativa de elaboração de um material didático voltado para surdos é importante porque representa mais uma conquista da dessa comunidade e mostra que, mesmo lentamente, ela está galgando seu espaço na sociedade atual. No entanto, mesmo com o desenvolvimento de estudos na área de elaboração de material didático voltado para alunos surdos, muito ainda deve ser feito: pesquisas sobre a libras, com o intuito de descrevê-la e explicar suas características devem ser desenvolvidas, de modo que essa particularidade da língua materna do surdo sejam levadas em conta quando pensamos em um material de língua portuguesa como segunda língua para comunidade surda.

Além disso, é necessário também que sejam levados em conta os traços culturais desse grupo, elaborando materiais que falem sobre sua história e produção cultural para que haja a divulgação na comunidade ouvinte e para que preconceitos e reducionismos sobre a comunidade surda sejam combatidos. É necessária uma educação que vise à participação integrada de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que este leve em conta a diversidade dos alunos e atente para as suas singularidades. Mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade surda é um fator fundamental para que haja a real integração entre surdos e ouvintes.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. *Português... eu quero ler e escrever: material de didático para usuários de libras*. São Paulo: IST, 2010.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

LEFFA, Vilson. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LEITE, J. G.; CARDOSO, C. J. Inclusão escolar de surdos: uma análise de livros de alfabetização. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 1-13.

MOITA, Filomena M. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: *Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu: ANPED, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEE-SP, 2006.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, p. 67-78, 2010.

**O ERRO: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA**

*Luiz Eduardo Simões de Burgos (UESB/UFBA)*

[eduardoburgos@bol.com.br](mailto:eduardoburgos@bol.com.br)

*Izabel Cristina Lima Dias Rocha (UNEB/UFBA)*

[izabelrocha2@hotmail.com](mailto:izabelrocha2@hotmail.com)

**1. Introdução**

O nosso povo, os nossos estudantes, as nossas crianças precisam viver ativamente. E viver ativamente é ter o mínimo de participação nas mudanças que atravessam o nosso país, as modificações pelas quais passam a nossa sociedade e nas transformações que ocorrem em nossa comunidade. E é na escola onde tudo deveria começar.

Trataremos, neste trabalho, da noção de “erro”. É sabido que o mesmo provoca um tipo de preconceito que se arraigou em nossa sociedade: o preconceito linguístico, no qual os falantes da norma não padrão são tidos como incompetentes apenas por falarem uma modalidade diferente da norma padrão. Buscaremos, então, demonstrar que não há incompetência, pelo contrário, o que há, na verdade, é um grande conhecimento implícito dos mecanismos da língua.

De início, abordaremos os conceitos de “erros” e o que pensam os linguistas a respeito do julgamento dos gramáticos e a comparação do considerado “erro” do português não-padrão com o que ocorre com o inglês padrão.

O segundo ponto a tratar é o “erro” e o preconceito, no qual mostraremos as consequências do preconceito linguístico que sofrem as pessoas usuárias da norma desprestigiada. Também trataremos da habilidade que tem o falante de adaptação aos novos fenômenos linguísticos nos mecanismos de funcionamento da língua.

No terceiro e último tópico, abordaremos o “erro” e a intencionalidade do texto, demonstrando que em qualquer modalidade da língua encontrar-se-á a cultura do seu povo, independentemente da presença dos tais “erros”. Chamamos, também, a atenção para o fato de que, na maioria das vezes, o professor despreza a intencionalidade, a cultura do aluno, inseridas no texto, valorizando apenas os fatores ortográficos.

## 2. As visões sobre o “erro”

O erro em linguagem tem sido visto como aquilo que, na produção linguística, destoa ou é diferente de uma outra realização tomada como modelo ou padrão. (FIGUEIRA, 1996, p. 55).

Segundo Possenti (1997), o conceito de erro será diferente para cada definição de gramática. O autor diz, ainda, que para a gramática normativa erro é tudo aquilo que foge à variedade, que foi eleita como exemplo de boa linguagem. Para a gramática descritiva, só existe erro quando há ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variantes de uma língua.

Equivocadamente, tem-se a ideia de que erro é tudo aquilo que é desviado da linguagem padrão, tanto na escrita quanto na fala, porém os chamados “erros” são explicados cientificamente como processos naturais da língua. Observem o que dizem os gramáticos.

Não é admissível que um alfabeto tão restrito (apenas 23 letras) se cometam tantos erros ortográficos pelo Brasil afora. Estude com cuidado este capítulo para integrar o grupo de cidadãos que sabem grafar corretamente as palavras da língua portuguesa. (CIPRO NETO & INFANTE, 1997, p. 33).

... português estropiado que no Brasil se fala, língua de gíria, língua sem peças sintáticas, língua de flexão arbitrária, língua do “deixô vê”, do “mande ele”, do “já te disse que você”, do “não lhe conheço”, do “fiz ele estudar”... (ALMEIDA, 1994).

O desvio do padrão, principalmente na fala, serve de estudo científico para observar as variações e mudanças da língua, pois se sabe que o “erro” de hoje pode amanhã ser considerado como o correto. Tem-se a exemplo disso, o uso da próclise e da ênclise no português padrão. Na época do descobrimento, o uso da próclise no início de frase era considerado correto, depois, por questões sociais, políticas, passou-se a adotar a ênclise como padrão. No inglês padrão, por exemplo, em uma frase, a marca do plural é feita apenas em um elemento, conforme os exemplos:

(1) *The beautiful woman* (singular)

(A mulher bonita)

(2) *The beautiful women* (plural)

(As mulheres bonitas)

Como se pode ver, o que ocorre é exatamente igual à marca do plural do português não-padrão. No entanto, os usuários desse último são

estigmatizados, pois no português padrão há necessidade de marcar o plural em todos os elementos, como se pode observar nos exemplos:

(3) Os menino caiu (português não padrão)

(4) Os meninos caíram (português padrão)

Bagno (1997) atribui ao português não-padrão o título de “língua enxuta”, porque, segundo ele, esta modalidade não é redundante como a padrão. Então é possível afirmar que o “certo” e o “errado” estão ligados às questões socioeconômicas e políticas.

Entretanto, não se pode dizer que não existe “erro de português”. Constitui-se “erro de português” a produção de sentenças agramaticais, ou seja, aquelas que violam as regras de funcionamento da língua, como nestes exemplos:

(5) Menino gato pegou o.

(6) Livro rasgou menino.

Então, “podemos até dizer que existem erros de português só que nenhum falante nativo da língua os comete”. (BAGNO, 1999, p. 125).

### **3. O “erro” e o preconceito**

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que consiste um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao tocar piano, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua materna não é um saber desse tipo; ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Por isso, qualquer criança entre 3 e 4 anos de idade (9se n/ao menos) já domina plenamente a gramática de sua língua. (BAGNO, 1999, p. 124).

Consegue-se demonstrar, através de estudos linguísticos, que, na verdade, o falante de uma língua é capaz de identificar e julgar se uma frase é ou não boa, para aquela língua e que, sendo capaz de tal feito, é, obviamente, conhecedor da língua. Salientando que esse conhecimento independe do grau de instrução do falante.

Sem dúvida, o papel primordial que a língua tem é o de servir de meio de comunicação, porém aqueles falantes que a usam numa variante

que não é prestigiada, que não é a tida como a padrão, passam a sofrer rejeições por parte da sociedade, que os estigmatiza. E esse falante de tanto ouvir dizer que ele não sabe a sua língua, começa a crer nisso. Passa, então a sentir-se inferiorizado, pois é sabido que é a língua que dá ao indivíduo consciência de cidadania, e, logo, de identidade. Sentindo-se inferiorizado, ele não se vê como conhecedor que é as sua própria língua, e consequentemente, como cidadão.

Portanto, é possível notar que o preconceito que existe contra aqueles, que segundo a norma padrão, cometem “erro”, traz consequências nefastas, pois tais falantes perdem a consciência de que dominam uma das modalidades da sua língua, que são conhecedoras dela, e que por não dominarem a modalidade padrão da língua, não são menos conhecedores da sua língua.

Gnerre (1985) chama a atenção para a discriminação que acontece em torno do uso da língua. Segundo ele, os princípios democráticos não aceitam nenhum tipo de discriminação, como base nos critérios de raça, religião, credo político, mas “abrem uma brecha” para a discriminação que se baseia nos critérios da linguagem, pois ela pode ser utilizada para impedir a difusão da informação. Isto é notado quando a comunicação é feita usando a norma culta, apesar dessa modalidade da língua servir a poucos falantes, e assim mesmo, esses falantes só a utiliza em determinados contextos, os quais, quase na sua totalidade, na linguagem escrita.

Também Perini (1997), Mattos e Silva (2004) enfatizam a questão do preconceito linguístico, e dizem que existem duas línguas no Brasil: o português, que é a língua oficial, a que se manifesta na escrita; e o vernáculo, que é a língua falada, a língua do dia-a-dia, a qual não está presa a normatividade. Ele faz notar que não é permitido nem escrever no vernáculo, nem falar no português, porque se o falante assim o fizer, passa a sofrer preconceito, o que, com toda certeza, contribuirá para que esse indivíduo não consiga definir a sua identidade linguística.

Por causa disso, muitas pessoas acham que por não dominarem a gramática normativa, não possuem uma gramática, mas é preciso que se diga que a gramática de uma língua é muito mais que um livro escrito sobre ela. A gramática de uma língua é um conjunto de normas que a regem e que nem sempre estão escritas. Então, marginalizar um indivíduo por cometer “erro”, segundo a gramática normativa, é menosprezar o domínio que cada falante tem sobre a sua língua, é não levar em conta a criatividade linguística de suprir as necessidades de usos, uma vez que

algumas regras prescritas pela gramática normativa já não são mais usadas, o que torna imprescindível a adaptação dos novos fenômenos linguísticos aos mecanismos de funcionamento da língua, como neste exemplo:

(7) Encontrei ele quando saia do cinema

Observa-se no exemplo (7) que o falante usa o pronome sujeito no lugar do clítico “o”, já que este está em processo de desaparecimento (o pronome sujeito é usado nessa posição para preencher o lugar do objeto), e tais adaptações só podem ser feitas por quem conhece as regras da língua, provando assim que o falante domina as regras de sua língua.

Para mim, é um verdadeiro atentado aos direitos do cidadão e da pessoa humana dizer que são formas erradas “eu vi ele chegar” ou “aluga-se casas” ou “me dá um tempo” ou “eu vou no cinema” ou “assistir o filme” (...) Condenar essas formas de uso da língua – que já foram inclusive consagradas pelo uso da língua dos escritores deste século – é o mesmo que recusar um emprego a uma pessoa negra, ou não querer pagar um salário decente a uma pessoa porque é mulher, ou achar certo uma pessoa ser espancada porque é homossexual, ou considerar uma pessoa merecedora de deboche e zombaria porque é nordestina, como acontece nas novelas da televisão, onde todo personagem nordestino é fatalmente uma caricatura grotesca. (BAGNO, 1998, p. 86-87).

É evidente que a maioria dos falantes não domina a gramática normativa, uma vez que esta não é por ela utilizada, mas, sim, imposta por questões políticas, econômicas e sociais. Embora não seja tida como padrão, a maioria dos falantes usa uma gramática que possui regras lógicas que nem sempre podem ser vistas na gramática normativa.

#### **4. O “erro” e a intencionalidade do texto**

“A língua não é uma estrutura, uma superfície plana, um objeto perfeito, cujo funcionamento poderia ser calculado independentemente dos falantes que o afetariam apenas em determinadas condições.” (POSSENTI, 1995, p. 20).

Como se sabe, a língua é um veículo de circulação de cultura de um povo. Através da língua o ser humano estabelece com o outro relações, as quais não se limitam à troca de informações, pois fazendo uso dela o falante emprega o seu conhecimento de mundo (a semântica, a pragmática, o conhecimento intuitivo da sintaxe). Pode-se verificar isso através do uso de frases ambíguas, que, a depender do contexto, terão sentidos diversos. Então é notório que o uso da linguagem não serve ape-

nas para a comunicação, mas também para persuadir, agredir, confundir. E é, justamente, a ambiguidade que possibilita a compreensão da língua não como código, porque se assim fosse, tudo teria exatamente um único sentido, mas como algo dinâmico, impregnado do saber, da cultura do povo que a usa.

Sendo a língua um veículo de cultura, pode-se dizer que não há maneira de falar que seja a “certa”, pois em todas as variantes, encontram-se impregnada a cultura do povo que utiliza. O que há, na verdade, é que sendo uma das variantes tida como padrão, associa-se a ela a ideia de que somente nesta a cultura se apresenta, mas isso é um equívoco, porque em todas as modalidades observam-se traços que caracterizam a cultura daqueles falantes, independentemente da presença do “erro”. Porém, para que ocorra o efetivo funcionamento da linguagem e, consequentemente, a circulação da cultura, é necessário que o emissor e o receptor interajam, fazendo inferência semânticas, pragmáticas e completem a sintaxe das frases, no que estarão implícitos marcas de fatores culturais, ideológicos e históricos.

Assim sendo, necessário se faz que, em sala de aula, o professor não se preocupe apenas com os “erros”, mas que, primordialmente, observe a intenção que o aluno teve ao produzir seu texto, pois mesmo não utilizando a variante culta o aluno transmite o seu pensamento, a sua cultura. Observem o que diz Possenti:

“Por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre...” (POSSENTI, 1996, p. 83). E mais adiante continua: “Se a escola desconsiderar essa riqueza linguística que a criança traz – seu capital linguístico – estará pecando pela base, desperdiçando material extremamente relevante.”. (*Ibidem*).

##### **5. Considerações finais**

O “errado” e o “certo” constituem convenção e como tal independem de lógica, mas sim de questões políticas, econômicas e sociais. Assim, o conceito de erro dependerá da cada tipo de gramática. O que se chama “erro” hoje pode ser uma perspectiva de mudança amanhã.

Através do estudo, foi possível observar que o chamado erro nada mais é que adaptações que o falante nativo faz, sem, contudo, violar a estrutura da língua, mostrando que o falante nativo é capaz de identificar e



julgar se uma frase é ou não boa, além disso, demonstra que tal falante é, inequivocamente, conhecedor de sua língua.

Apesar disso, os falantes usuários de uma variante não-prestigiada é considerado como burro, incompetente e, assim, passa a sentir-se inferiorizado, já que é a língua que dá ao indivíduo consciência de cidadania, e, logicamente, de identidade. Desse modo, o falante não acredita ser conhecedor da sua língua, e isso traz consequências nefastas. Portanto, é necessário erradicar o preconceito que existe contra os que não utilizam a norma padrão, pois os falantes nativos são competentes no uso de sua língua.

É preciso que se diga que o professor de língua deve mostrar aos alunos que eles são competentes, que eles são conhecedores de sua língua, o que não quer dizer que vale tudo, que há um padrão, mas este não é linguisticamente superior a nenhuma outra variedade da língua. Então, ao professor cabe alertar aos alunos sobre a necessidade de adequar a sua linguagem com quem e onde se fala, tornando-se poliglota dentro da sua própria língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão M. de. *Dicionário de questões vernáculas*. 2. ed. São Paulo: LCTE, 1994.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa na escola*. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BENVENISTE, E. A forma e o sentido da linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1974.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

FIGUEIRA, R. A. O erro como dado de eleição nos estudos da linguagem. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luiz C. *Texto e coerência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois ... novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Língua: sistema de sistemas. In: DAMASCENO, B. P.; COUDRY, I. H. (Eds.). *Temas em neuropsicologia e neurolinguística*. v. 4. São Paulo: SBNp, 1995.

## **O PIBID – LÍNGUA PORTUGUESA NA UFRB: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

*Geisa Borges da Costa (UFRB)*  
[geicosta@ig.com.br](mailto:geicosta@ig.com.br)

### **1. Introdução**

Nas últimas décadas, as discussões em torno do perfil e da atuação do professor na sociedade contemporânea tem levado os cursos de licenciatura a repensarem seus currículos, seus projetos, suas práticas e, principalmente, sua responsabilidade social na formação profissional dos alunos, que, muitas vezes, terminam a graduação sem uma visão mais acurada da realidade da sala de aula na educação básica.

No que se refere, especificamente, aos alunos do curso de licenciatura em letras, é notório a exigência de uma formação teórica e prática voltada para o exercício docente que prepare esse profissional para atender aos novos desafios da sociedade e da escola contemporânea, em que a linguagem e o discurso assumem novos formatos, espaços e usos.

É com esse olhar voltado para a formação dos discentes de licenciatura para o exercício do magistério na educação básica, tendo como eixo norteador uma proposta de trabalho interdisciplinar, que acreditamos ser o subprojeto de “Língua Portuguesa do PIBID” relevante para a qualificação dos graduandos do curso de letras.

No que se refere aos problemas advindos do ensino de língua portuguesa na educação básica, e mais especificamente, no ensino médio, não é novidade os resultados insatisfatórios evidenciados em avaliações nacionais como o SAEB e o ENEM, que tem demonstrado não terem os alunos do ensino médio adquirido habilidades básicas de leitura e escrita. Soma-se a isso, o fato de que nas regiões brasileiras onde o índice de desenvolvimento humano (IDH) é mais baixo que a média nacional, como as regiões Norte e Nordeste, os resultados são ainda mais baixos do que a média nacional.

As questões que envolvem as habilidades de leitura e escrita têm sido objeto de muita pesquisa no Brasil. Entretanto, um entendimento mais produtivo desses processos ainda é um desafio, já que as atividades de leitura e produção escrita quase nunca são realizadas por meio de ati-

vidades significativas e discursivas, o que distancia o ato de ler e escrever da função social que o envolve.

Nesse sentido, as ações pensadas no subprojeto de “Língua Portuguesa do PIBID” visam ao desenvolvimento de algumas propostas pedagógicas que possam interferir significativamente nesta realidade, contribuindo para a ampliação da competência linguístico-textual e discursiva dos alunos de graduação e do ensino médio envolvidos no projeto. Sendo assim, a leitura, compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos em uma perspectiva dialógica, social e interdisciplinar são o foco do trabalho do subprojeto do curso de letras.

## **2. O PIBID e suas contribuições na formação do licenciando**

O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID) é um programa instituído pelo governo federal para atender a uma demanda que há muito recobre os cursos de licenciatura: a necessidade de o licenciando conhecer mais de perto os desafios enfrentados pelos professores da educação básica.

O PIBID, instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), busca fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura a fim de prepará-los para uma atuação mais segura e eficaz na educação básica pública.

Os principais objetivos do programa são:

a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

b) contribuir para a valorização do magistério;

c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica;

d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de

caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Esse contato do graduando com a escola básica constitui-se em uma experiência bastante positiva e produtiva, na medida em que o estudante tem a oportunidade de acompanhar o planejamento do professor bem como o desenvolvimento das aulas ministradas pelo docente da escola básica.

Além disso, o licenciando vivencia também as dificuldades e tensões enfrentadas pelo professor da educação básica no exercício da docência e também pelos alunos da educação pública no que diz respeito ao aprendizado e à própria convivência no espaço escolar, tendo a oportunidade de acompanhar o dia a dia do professor e dos alunos, aprendendo com os erros e acertos dos atores sociais da educação.

Diante do quadro desanimador vivenciado pelos cursos de licenciaturas, em que a desvalorização profissional do professor tem atingido tanto a procura quanto permanência dos graduandos nos cursos de licenciatura, o PIBID tem funcionado como uma política social de permanência do estudante nos cursos de licenciatura, pois além de auxiliá-lo financeiramente, através da bolsa de estudos, também tem gerado resultados no que concerne ao desenvolvimento de uma identidade docente, proporcionando aos alunos das licenciaturas a possibilidade de aliar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com a prática pedagógica das escolas de educação básica.

### **3. *O PIBID língua portuguesa e suas contribuições na formação do graduando em letras***

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa nas escolas da educação básica orientou-se por uma perspectiva estritamente normativista, cujo foco de atenção e interesse recaía unicamente sobre os conteúdos gramaticais, explorando-se apenas as regras e nomenclaturas dita-

das pela gramática tradicional. Com a inserção da disciplina Linguística nos cursos de licenciatura e o desenvolvimento desta área de estudos no Brasil, começa a haver uma forte crítica ao ensino de língua materna baseado no prescritivismo gramatical em detrimento das manifestações linguísticas realizáveis através do texto escrito e falado.

Essa discussão sobre a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa culminou na publicação, pelo MEC, de vários documentos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental e o ensino médio, que propõem uma nova orientação para o trabalho com a linguagem nas escolas da educação básica, proposta essa que leva em consideração a diversidade linguística e a produção e reflexão sobre os mais variados textos orais e escritos.

Entretanto, o que se observa no cotidiano escolar é que ainda se continuam reproduzindo as práticas tradicionais no ensino da língua, adotando-se uma visão reducionista e excludente da linguagem, em que os textos são destituídos de significado e funcionalidade, constituindo-se apenas em meros exercícios escolares, cujos objetivos seriam apenas para apontar erros na leitura e na escrita dos alunos.

No sentido contrário a essa orientação, a proposta do subprojeto de “Língua Portuguesa do PIBID/UFRB” fundamenta-se em uma concepção de linguagem sociointeracionista e discursiva, em que as práticas de leitura e escrita são vistas como práticas sociais de grande impacto para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve proporcionar aos alunos o contato com a leitura e escrita em situações reais de interação, ou seja, trazer o texto para a esfera cotidiana do indivíduo, permitindo que ele possa se posicionar, discutir, associar e/ou confrontar os discursos, avaliar posições e ideologias, enfim, constituir o sentido do texto através de uma postura dialógica, crítica, voltada para a dimensão sociocultural.

Para dar ensejo a tal atividade, a interdisciplinaridade é de fundamental importância, já que, entendida como práticas sociais, a leitura e a escrita estão vinculadas a atividades e contextos da vida cotidiana, envolvendo diversos saberes, habilidades e experiências, permitindo o encontro entre diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, é imprescindível que a escola dê espaço a toda sorte de textos, sejam eles científicos, literários, filosóficos, históricos, enfim, produções das mais diversas esferas do saber devem circular no ambiente escolar, o que permitirá que o aluno seja capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de vários con-

textos culturais, sociais, históricos e ampliará o seu conhecimento sobre o funcionamento da linguagem.

Conforme as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), se considerarmos que o papel da disciplina língua portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produções de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais.

Sendo assim, as atividades do subprojeto buscaram articulação com diversos contextos sociais oferecendo ao aluno a oportunidade de participar de atividades dinâmicas e integradoras, desenvolvidas a partir de um contexto que seja significativo para ele e para a comunidade, além de serem sempre orientadas para a prática social.

Tendo em vista que a leitura e a escrita é um dos meios mais importantes, na prática pedagógica, para a consecução de novas aprendizagens e que o texto constitui-se como centro do processo de interação locutor/interlocutor, autor/leitor, construído a partir de recortes e perspectivas, as atividades relativas ao subprojeto de letras devem ser vistas como um condicionante para a reflexão e o desenvolvimento da autonomia dos alunos da graduação em letras e dos discentes do ensino médio no âmbito da leitura e da produção textual.

Assim sendo, o subprojeto se justifica na medida em que não se pode mais pensar em um ensino da língua portuguesa que não seja baseado no texto, uma vez que a linguagem constitui-se em um fenômeno eminentemente dialógico, fruto da vivência de sujeitos históricos, bem como da ação interacional de sujeitos situados. Portanto, o ensino de língua portuguesa deve ser repensado sob a perspectiva da educação linguística, buscando-se novas maneiras de reflexão e ação sobre a linguagem.

O subprojeto de língua portuguesa do curso de licenciatura em letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia passou a integrar as ações do PIBID em agosto de 2010. O subprojeto conta com a participação de dez estudantes de iniciação à docência, duas professoras supervisoras (docentes das escolas da educação básica), uma coordenadora de área (docente do curso de letras da UFRB), integrando suas ações em duas escolas estaduais da cidade de Amargosa (BA) que atendem ao ensino médio.

#### **4. Objetivos**

O subprojeto de língua propõe como objetivos:

##### **4.1. Objetivo geral**

- Contribuir para a formação dos estudantes de licenciatura em letras, a partir de uma visão interdisciplinar das aulas de língua portuguesa, em que as práticas diversificadas, sociais e inclusivas de leitura e escrita sejam consideradas como o cerne do ensino na educação básica, constituindo-se em um verdadeiro exercício da educação linguística democrática e plural.

##### **4.2. Objetivos específicos**

- Promover atividades didáticas que auxiliem os futuros professores de língua portuguesa e os alunos do ensino médio a utilizarem as práticas de leitura e escrita de modo a exercitarem a cidadania e a pluralidade de ideias;
- Estabelecer uma interação entre o ensino de língua portuguesa e as outras áreas do conhecimento, promovendo atividades pedagógicas em que seja possível dialogar com conhecimentos provenientes da filosofia, matemática, química, pedagogia, física, educação física;
- Compreender os modos de inserção dos alunos do ensino médio na cultura letrada, a fim de orientar o ensino de língua portuguesa para uma maior circulação de práticas de letramento que sejam importantes para essa clientela;
- Proporcionar aos licenciandos em letras e aos alunos da educação básica o conhecimento acerca do desenvolvimento exercício de gêneros textuais diversos, o que pode facilitar a sua inserção em alguns meios sociais e culturais;

#### **5. Considerações finais**

O PIBID, desde a sua implantação, tem se consolidado como uma importante política de formação inicial e continuada de professores, con-



tribuindo para uma maior aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas da educação básica.

O programa contribui para a melhoria da formação profissional dos licenciandos, inserindo-os no exercício de iniciação à docência, o que colabora para o aprimoramento de práticas pedagógicas mais condizentes com a realidade de cada escola.

Portanto, o PIBID tem conseguido atingir seus objetivos, alcançando resultados satisfatórios no que concerne à melhoria da formação dos professores no Brasil.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

CAPES. *Programa Institucional de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25-08-2013.

PIMENTEL, Suzana Couto. Relatório parcial de atividades do PIBID/UFRB, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/pibid>>. Acesso em: 25-08-2013.

## **O PROCESSO INTERACIONAL EM MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Maria Filomena Correia do Rego (UFF)  
[maria\\_rego2002@yahoo.com.br](mailto:maria_rego2002@yahoo.com.br)

### **1. Introdução**

A educação a distância possui uma longa tradição como modalidade de ensino, tendo percorrido diferentes fases. Desde o ensino por correspondência, passando pelos cursos pelo rádio, os telecursos com o suporte da televisão, até chegarmos à época atual, com os computadores conectados à internet.

Com o advento das tecnologias da informação e comunicação, a distância passou a ser um componente relativo da sigla, uma vez que, com a internet, o conceito de espaço foi redimensionado. É possível se estar junto ao mesmo tempo em lugares diferentes. A tecnologia permite a comunicação de forma síncrona ou assíncrona. O desenvolvimento da *web* com seu conceito de rede veio modificar a forma como nos relacionamos com o mundo, permitindo acesso quase ilimitado à informação, como também possibilitando interações improváveis antes dela. Essa nova “cultura cibernética é também um lugar caracterizado pela centralidade da linguagem” (MOITA LOPES, 2012, p. 208) que se expressa através de múltiplas semioses, não obstante, ainda tem no texto verbal escrito sua forma de expressão e comunicação preponderante.

Mesmo em cursos de educação a distância, que se apoiam, sobretudo, em ambientes virtuais de aprendizagem que oferecem diversos sistemas simbólicos por meio de recursos multimídia (sons, imagens, vídeos, animações etc.), é imprescindível a palavra do professor, que se expressa no texto escrito, orientando os percursos a serem seguidos pelos alunos e provocando questionamentos para que os conteúdos e informações ali representados se transformem em conhecimento. De acordo com as teorias de ordem sócio interacionista, o processo de aprendizagem ocorre por meio da interação social mediada pela linguagem, que no caso da educação formal, se verifica numa dinâmica de interação entre professor, aluno e conteúdo de ensino. Essa dinâmica de interação que ocorre na educação presencial também deve se fazer sentir na educação a distância, tanto nos ambientes virtuais de aprendizagem quanto nos materi-

ais impressos. Reconhecer a importância do papel da linguagem no processo educacional é fundamental na atuação de qualquer professor. Como argumenta Moita Lopes (1994),

O (...) motivo pelo qual a consciência da natureza da linguagem parece importante na formação do professor diz respeito ao fato de que a aprendizagem é um processo essencialmente social mediada pela linguagem, ou seja, as bases da cognição são sociais”. Como Vygotsky (1978) e os neovygotksianos (LAVE, WENGER, 1991; WERTSCH, 1991; NEWMAN, GRIFFIN, COLE, 1989 etc.) têm apontado, os processos intrapessoais (cognitivos) são gerados através de processos interpessoais (sociais), e estes processos são mediados pelo instrumental da linguagem através da interação (MOITA LOPES, 1994).

Valente (2011), ao criticar certos modelos de educação a distância que se baseiam no autodidatismo ou apenas na transmissão de informação, vem reforçar a importância do papel da interação para a construção do conhecimento. O autor destaca que:

As teorias de aprendizagem baseadas no interacionismo afirmam que a construção de conhecimento não necessariamente acontece como fruto do autodidatismo, da ação isolada do aprendiz – ele diante do material de apoio ou de uma tela de computador. Para que essa construção ocorra é necessária a interação entre o aprendiz e outras pessoas, que o auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado, possibilitando, assim, novos conhecimentos. (p. 14)

Portanto, a linguagem desempenha papel central, uma vez que os aspectos comunicacionais dos materiais didáticos são preponderantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho pretende analisar os recursos linguísticos que representam as marcas de interlocução em material didático impresso de um projeto piloto para um curso de ensino médio para educação de jovens e adultos na modalidade de educação a distância. A análise baseou-se no referencial teórico da Semiologia (CHARAUDEAU, 2009), com ênfase nos conceitos de *sujeito*, de “situação comunicativa” e de “contrato de comunicação e nos modos de organização do discurso”. A análise do processo interacional também está assentada nos conceitos de *alteridade* e de *dialogismo* de Bakhtin (2011) e de aprendizagem como prática social mediada pela linguagem (VYGOTSKY, 1984).

## **2. A educação a distância e a educação de jovens e adultos: uma relação já com tradição**

A educação a distância já vem sendo adotada na educação de adultos há algum tempo. Essa modalidade de ensino parece apresentar

condições mais adequadas para atender a esse público por permitir a flexibilidade de horários para estudo, uma vez que os alunos da educação de jovens e adultos, por razões de ordem socioeconômica, têm dificuldade de conciliar os horários de trabalho e estudo. Isso se deve em parte à dificuldade de locomoção e acesso aos centros escolares em virtude da distância entre os locais de moradia e de trabalho e a escola. Todos esses fatores impedem essa parcela da população de frequentar a escola de forma assídua e em horários fixos, o que se constitui na principal causa de evasão dos cursos presenciais<sup>14</sup>.

Esse aspecto não tem sido ignorado na elaboração das políticas públicas que visam tal segmento populacional. A evolução tecnológica das mídias foi sendo de certa forma incorporada à metodologia de ensino na educação de jovens e adultos como forma de atenuar distâncias, democratizando o acesso à educação. Já na década de 1970 a Lei 5692 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação, ao organizar em capítulo próprio a educação de adultos, deu origem ao Parecer 699/72 que orientou o Ensino Supletivo. Esse Parecer apontou para a necessidade de uma nova metodologia para lidar com as especificidades do público jovem e adulto, destacando o uso de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação de massa como auxiliares no processo de ensino.

Quanto à metodologia, restringimo-nos neste estudo à possibilidade evidente de utilização mais ampla da tecnologia e dos meios de comunicação de massa (Q/1-19) ao ensino supletivo; e apenas à possibilidade. Não que deixemos de considerar importante, extremamente importante, a construção de toda uma nova didática para essa escola aberta a que nem sempre, e só com adaptações substanciais, poderão transferir-se a algumas categorias do ensino regular; mas exatamente por esta última circunstância. E métodos de ensinar e aprender à explosão dos acontecimentos e ao traço de coletivismo que define cada vez mais a vida e as relações humanas nos "tempos modernos"; e entre elas avulta o emprego da tecnologia e dos meios de comunicação de massa. (PARECER N.º 699/72 – CFE)

Mais recentemente a Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a educação de jovens e adultos, instituiu também diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos na modalidade de educação a distância, considerando o apoio das tecnologias da informação e comunicação na construção de ambientes virtuais de aprendizagem. No Estado do Rio de Janeiro, em 2012, o CEDERJ, órgão responsável pela educação a distância, passa a assumir a ge-

---

<sup>14</sup>BRASIL, IBGE Comunicação Social de 22 de maio de 2009, disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impresao.php?id\\_noticia=1375](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1375)>

rência da educação de jovens e adultos em parceria com a Secretaria Estadual de Educação o que vem consolidar a modalidade da educação a distância para o grupo de jovens e adultos.

Segundo Marcuschi (2007, p. 149), “Novas tecnologias fazem que nossas práticas sociais mudem e se alterem de forma tal a constituírem um *novo evento*”, de onde se conclui que, os novos suportes midiáticos irão impactar na elaboração dos materiais didáticos.

### **3. Material didático impresso na educação a distância**

O material didático impresso ainda é a base da maioria dos cursos de educação a distância. Dentre as vantagens da mídia impressa, podemos citar o fato de ser um recurso didático de fácil consumo e aceitabilidade, uma vez que a escrita sempre fez parte da cultura da escola; outra vantagem é a sua portabilidade e a sua flexibilidade de uso – não há a necessidade de se ter um local nem um horário específico para usá-lo. Porém, o seu aspecto mais importante talvez resida no seu potencial para promover a democratização do ensino. Barreto (2007) ressalta que:

Um dos aspectos mais importantes associados ao uso de materiais impressos na educação a distância é seu potencial de inclusão social. Hoje, embora o desenvolvimento tecnológico possibilite uma miríade de experiências extremamente sofisticadas, a grande maioria da população da América Latina, e mesmo mundial, não tem acesso à internet. A mídia digital, portanto, não pode garantir de fato a democratização da informação em todos os níveis sociais, embora a barreira tecnológica nesse sentido há muito tenha sido derrubada.

No entanto, um dos pontos frágeis apontados no uso da mídia impressa na educação a distância reside no fato de seu sucesso de uso depender da competência leitora dos alunos, que na sua maioria tem se mostrado deficiente. Outro ponto a considerar diz respeito à pouca interatividade desses materiais. Portanto, a linguagem deve merecer especial atenção, uma vez que é por meio dela que irá se estabelecer a interação entre professor e alunos. Os textos das aulas devem refletir o que o professor faria em uma sala de aula presencial para promover a aprendizagem. Uma vez que o professor não está presente fisicamente junto ao aluno, a sua presença deverá se representar por meio de um texto escrito.

O material didático objeto da análise é destinado a um curso para educação de jovens e adultos, público que, por suas condições sociais, em geral possui um baixo letramento, mas que, no entanto, possui algum conhecimento adquirido de maneira informal pela experiência de vida.

Essas características requerem atenção especial dos autores para que a mensagem seja compreendida pelo receptor aluno da maneira mais próxima possível à pretendida pelo professor-autor. O texto escrito deve possuir as condições de textualidade que o tornem claro, objetivo, explicitando os implícitos mais difíceis de recuperar, para que haja da parte do aluno uma *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2011). Segundo este autor, o outro é parte integrante do enunciado. Ele assim explica essa presença do outro nos enunciados de qualquer sujeito:

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos específicos de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias- tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2011, p. 302)

Assim sendo, é imprescindível que os autores conheçam as características do público para quem escrevem a fim de que seja possível o estabelecimento de um diálogo que leve à construção do conhecimento.

#### **4. A aula na educação a distância: um novo gênero?**

Os gêneros textuais acompanham a evolução da sociedade, Bakhtin nos diz que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2002, p. 279).

Marcuschi (2008), reiterando Bakhtin, nos lembra que o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade; os gêneros são, portanto, entidades dinâmicas, situadas sócio historicamente. Ele também nos diz que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (2008, p. 154).

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente reali-

zados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

O gênero discursivo *aula* é definido segundo o *Dicionário de Gêneros* (2009) como:

Preleção (v.), exposição oral (v.) sobre determinada área de conhecimento, feita por professor e dirigida a um ou mais alunos, geralmente em estabelecimento de ensino, por período de tempo específico. Por extensão de sentido, explanação, elucidação ou exposição oral (v.), feita de maneira informal, mas professoral, por alguém que conhece bem o tema que aborda. Assim, por exemplo, em uma conversa num bar, na praia, na praça, alguém expõe um tema de tal forma que se pode dizer: deu uma aula de história, de futebol, etc. Uma conferência (v.) ou palestra (v.) pode ser chamada de aula inaugural/magna, isto é, quando se refere à primeira aula solene de um curso, geralmente proferida por um especialista convidado. (*Dicionário de gêneros textuais*, 2009, p. 38).

Constata-se, pela definição, o aspecto de oralidade do gênero. Uma *aula para educação a distância* seria um simulacro da aula presencial. O aspecto contratual do gênero é um dado relevante a ser observado na análise dos textos das aulas.

A *aula para educação a distância*, mesmo na mídia impressa, pode ser considerada um gênero textual multimodal, por apresentar além do texto verbal, imagens, boxes, verbetes, *links* para outros textos, para vídeos, músicas, etc. Todos esses recursos têm por finalidade contribuir para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Uma *aula para educação a distância* pressupõe que professor e alunos não compartilham do mesmo espaço físico. Na verdade, o professor está presente para o aluno na linguagem do texto da aula. De que forma então o professor enquanto sujeito enunciatador cria estratégias de aproximação com o seu interlocutor?

##### **5. Os sujeitos, a situação e o contrato de comunicação na educação a distância**

Para o sujeito enunciatador falar ou escrever é uma atividade que envolve criação de hipóteses sobre o saber do sujeito interpretante. (CHARAUDEAU, 2009).

De acordo com Charaudeau (*op. cit.*), cada ato de linguagem pressupõe o envolvimento de quatro sujeitos. O sujeito comunicante (EUC), sujeito empírico, agente do ato linguageiro, enuncia sua fala por meio de um sujeito enunciatador (Eue). O sujeito enunciatador projeta um interlocu-

tor ideal, um Tu destinatário (Tud) a quem ele se dirige. No entanto, sua fala será interpretada por um outro sujeito, o TU interpretante (Tui), sujeito empírico também, externo ao ato de linguagem, a quem o sujeito enunciador não tem acesso.

A encenação do ato de linguagem, por sua vez, está inscrita em um contrato de comunicação, cujas circunstâncias são de ordem socioinstitucional. O contrato pressupõe que os parceiros reconheçam as representações discursivas das práticas sociais onde o contrato se inscreve. O contrato e a situação de comunicação irão determinar as estratégias do discurso.

Ao se analisar as características da situação comunicativa na educação a distância, verifica-se que os parceiros não estão presentes fisicamente um ao outro. O sujeito enunciador (Eue), no caso o professor autor da aula, apesar de ter consciência de que a sua fala será ouvida por múltiplos sujeitos interpretantes, ao enunciar projeta um TU destinatário, isto é, um interlocutor único, idealizado por ele e que representa de forma ideal um grupo de sujeitos que devem possuir as mesmas características básicas.

O canal de transmissão é gráfico e indireto – o texto impresso. O texto da aula apresenta outros códigos semiológicos: imagens, boxes de verbetes, boxes de atenção, *hiperlinks*, entre outros. Esse material também está ancorado num ambiente virtual de aprendizagem que usa a plataforma MOODLE. A cada aula na educação a distância, além do material impresso disponibilizado em um arquivo *pdf*, estão vinculadas outras atividades de reforço, incluindo vídeos, sugestões de links, atividades interativas, espaço para fóruns, dentre outros.

Os parceiros do ato de comunicação são, portanto, o professor-autor da aula, e os alunos da educação de jovens e adultos, estes últimos são sujeitos que apresentam algumas características em comum, como apontado em Oliveira (1999): não são crianças, pertencem às camadas “populares” da população, estão fora do sistema escolar há algum tempo, ocupam funções de baixa qualificação profissional e baixa remuneração.

O contrato de comunicação estabelecido por meio do gênero *aula para educação a distância* vai sobredeterminar a natureza das trocas, os papéis comunicativos e os rituais de abordagem do ato de linguagem. Apesar de os parceiros não estarem presentes fisicamente, o contrato determina que o professor faça perguntas, interpele o aluno, incentive, peça para executar tarefas, avalie a atuação do aluno, etc. Por outro lado, tam-



bém está inscrito no contrato que o aluno deva responder ao que lhe for perguntado. Por essa razão, o contrato admite uma troca dialogal, mesmo que os interlocutores não estejam face a face. O locutor projeta na cena da enunciação a presença do seu interlocutor, o TU destinatário (Tud) sujeito idealizado por ele com base em juízos pré-determinados, e com ele estabelece um diálogo.

## 6. Modos de organização do discurso

Para o locutor, falar é, pois, uma questão de estratégia, como se ele se perguntasse: “Como é que vou/devo falar (ou escrever), levando em conta o que percebo do interlocutor, o que imagino que ele percebe e espera de mim, do saber que eu e ele temos em comum, e dos papéis que eu e ele devemos desempenhar. (CHARAUDEAU, 2009, p.75).

O locutor, em função de sua intenção e das restrições impostas pelo contrato, organiza o seu discurso seguindo certos modos que acionam determinadas categorias de língua. Os modos de organização do discurso classificam-se em *enunciativo*, *descritivo*, *narrativo* e *argumentativo* (CHARAUDEAU, 2009): cada qual apresenta uma função de base que corresponde ao projeto de fala do locutor (enunciar, descrever, contar, argumentar) e um princípio de organização. Charaudeau destaca o *modo enunciativo* como tendo uma função particular na organização do discurso, comandando os demais modos de organização, uma vez que “sua vocação essencial é a de dar conta da posição do locutor com relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros” (CHARAUDEAU, 2009, p. 74). O *modo enunciativo* desempenha três funções que se revelam em comportamentos distintos: o comportamento *alocutivo*, que expressa numa relação de influência do locutor sobre o interlocutor; o comportamento *elocutivo*, que revela o ponto de vista do locutor, e o comportamento *delocutivo* que retoma a fala de um terceiro. Para atender ao objetivo deste trabalho, que é de tentar elucidar as formas de interação entre os protagonistas de uma aula de educação a distância, nos detivemos em analisar o comportamento alocutivo relacionado ao modo enunciativo do discurso, pois é ele que permite explicitar de que forma o sujeito falante enuncia sua posição em relação ao interlocutor, “o implica e lhe impõe um comportamento” (CHARAUDEAU, 2009, p. 82). As modalidades *alocutivas* se subdividem em duas especificações enunciativas: as que estabelecem uma relação de força do locutor sobre o interlocutor e as em que o locutor se coloca em posição de inferioridade. As categorias de língua

que expressam os comportamentos no primeiro caso são “a interpelação, a injunção, a autorização, o aviso, o julgamento, a sugestão e a proposta; no segundo caso, temos a interrogação e a petição”.

A existência da pergunta didática, no entanto, não significa que o locutor desconhece a resposta. Se levarmos em conta a situação comunicativa, uma pergunta feita pelo professor teria força injuntiva e poderia ser considerada uma ordem. Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 101) postula que:

As razões que fazem com que o locutor solicite [...] informação podem ser muito diversas – talvez (considerando como o caso mais “normal”) porque não a possuindo inicialmente ele deseje possuí-la, mas pode ser também porque ele queira saber se seu interlocutor a possui (perguntas produzidas em aula e perguntas em exame).

Mereceram destaque na análise, portanto, os atos de linguagem que expressam o comportamento *alocutivo*, pois por meio dele se revelam mais claramente as marcas de interlocução.

### **7. O material didático impresso do Projeto EMEJA: algumas análises da linguagem**

O material didático objeto da pesquisa faz parte de um projeto piloto para o ensino médio de um curso para educação de jovens e adultos na modalidade semipresencial, que foi desenvolvido numa ação conjunta entre o MEC, o CEDERJ e a FAETEC e aplicado em oito unidades de ensino da FAETEC no Rio de Janeiro, no período de agosto de 2011 a fevereiro de 2013. O projeto EMEJA (Ensino médio para educação de jovens e adultos), assim denominado, estabelecia que sessenta por cento da carga horária fosse cumprida a distância pelo aluno e os restantes quarenta por cento em encontros presenciais com orientação de tutoria. As disciplinas foram organizadas por áreas do conhecimento, a saber: códigos e linguagens, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e língua estrangeira. O curso contava também com um ambiente virtual de aprendizagem. Nesse ambiente o material impresso ficava ancorado em um *link*. O ambiente oferecia também atividades interativas, tais como fóruns de dúvidas e fóruns de discussão, além de ancorar vídeos, *links* para outros sites que ampliassem o conteúdo das aulas, e outros objetos de aprendizagem tais como jogos, e outras atividades interativas.

Neste trabalho buscou-se analisar os atos de linguagem que compõem os enunciados de quatro professores de disciplinas de diferentes

áreas do conhecimento, para iniciar o processo de interação com o aluno e assim conduzir a aprendizagem. As disciplinas escolhidas foram: matemática, química, língua portuguesa e geografia. Analisou-se a seção da aula intitulada *Para Início de Conversa...*

Observou-se, então, a predominância da interpelação e da pergunta como atos de linguagem usados pelo professor para iniciar o processo de interação, como se verifica nos exemplos a seguir.

*Você já se imaginou habitando numa ilha deserta, sem qualquer tipo de comunicação com o resto do mundo?* (LP)

*Como escolher o melhor plano de telefonia a partir das situações apresentadas?* (M)

*Você já se perguntou do que é feito?* (Q)

*E você, de onde veio? De onde vieram seus pais, avós, bisavós?* (G)

Entende-se que, ao interpelar o aluno, identificando-o pelo pronome *você*, o locutor solicita-lhe a atenção e o destaca dentre os demais sujeitos; ao sentir-se interpelado, o interlocutor vê-se obrigado a se posicionar no discurso. Por esse processo instaura-se então uma relação dialógica entre os sujeitos do ato comunicativo.

A presença do locutor na cena da enunciação se dá pelo uso da primeira pessoa (eu/nós). Ao se enunciar, o locutor instaura o seu interlocutor, o TU destinatário da sua fala, e estabelece a situação espaço-temporal no discurso – o “aqui” e o “agora”.

*Mas vamos aqui considerar apenas a quantidade de minutos que utilizaremos o telefone por mês.* (M)

*Do que somos feitos?* (Q)

*Vamos aprender um pouco sobre esse assunto nesta aula.* (Q)

*Vamos ler o mundo?* (LP)

As marcas linguísticas da dêixis, os pronomes demonstrativos, por exemplo, também são marcas da presença do locutor na cena discursiva. Como por exemplo:

*Vamos aprender um pouco sobre esse assunto **nesta** aula.* (Q)

***Nesta** unidade, você aprenderá um pouco mais sobre a importân-*

*cia do jornal, conhecerá sua estrutura e também estudará a notícia.* (LP)

Os elementos da oralidade são evidências de estratégias de aproximação. O próprio título da seção – *Para início de conversa* – aponta para tal, pois uma conversa pressupõe, em princípio, que os interlocutores estejam situados face a face. A oralidade está inscrita no contrato *aula*, o que comprova que é o contrato que determina as estratégias discursivas. Os exemplos de elementos de oralidade são muitos, já que a linguagem é predominantemente dialógica, em tom de conversa informal, como se pode constatar pelos exemplos a seguir:

*Imagine só você não ter nenhuma informação sobre o que acontece no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Seria angustiante, não?* (LP)

*Será que viver “alienado” é uma boa opção para nossas vidas?* (LP)

Nota-se também nos textos das aulas o comportamento injuntivo em que o locutor, valendo-se da sua autoridade, solicita ao interlocutor que execute determinadas tarefas, como por exemplo em:

**Observe abaixo alguns planos disponíveis** (M)

*Agora você já sabe que apenas as informações mais importantes de um jornal podem ser assuntos de manchete. Então, **leia** os assuntos a seguir e **diga** quais mereceriam virar uma manchete* (LP):

## 8. *Considerações finais*

Considerando que a aprendizagem ocorre por meio da interação, este trabalho propôs-se a investigar de que forma essa interação acontece numa aula na modalidade de educação a distância, em que professor e aluno não estão presentes simultaneamente na cena discursiva. Este estudo teve por base o referencial teórico da semiolinguística (CHARAU-DEAU, 2009).

Ao se analisar os textos introdutórios de quatro aulas de diferentes disciplinas escritas para um curso de ensino médio da educação de jovens e adultos, constatou-se que os professores-autores das aulas reproduzem na escrita muitos dos atos de linguagem empregados pelo professor em uma aula presencial, confirmando que o propósito comunicativo do gênero discursivo aula determina os modos de organização do discurso. Veri-

ficou-se que a interpelação, a pergunta, a injunção e a proposta foram comportamentos comumente usados pelos autores como meios de buscar a interação com o aluno. Outra estratégia de aproximação observada nos textos foi o uso da primeira pessoa e de elementos da oralidade como forma de simular a presença física do locutor na cena enunciativa.

Observou-se também que a aula de geografia, disciplina da área das ciências humanas, foi a que apresentou um menor número de atos de linguagem diretivos. Resta-nos investigar se essa é uma peculiaridade das aulas dessa área do conhecimento ou se esse é um caso isolado.

Há que se considerar o fato de que, por tratar-se de um projeto piloto, muitos dos professores-autores não estavam familiarizados ainda com o gênero textual – *aula na educação a distância*. Há que se considerar também que na educação a distância o texto sofre revisão e passa por uma equipe de *design* instrucional, porém, apesar das intervenções dos revisores nos textos, o que acaba prevalecendo é o projeto pedagógico do autor.

Uma reflexão sobre o texto dos materiais didáticos para educação a distância não pode deixar de incluir uma reflexão sobre o papel do suporte: a tela do computador. Apesar da análise incidir sobre material impresso, não se pode ignorar o fato de que o material foi concebido para circular também em um ambiente virtual de aprendizagem. Como nos lembra Maingueneau (2011), “o modo de transporte e recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero do discurso” (p. 72). As tecnologias da informação e comunicação contribuem para que uma aula na educação a distância se transforme em um evento midiático, fato que possivelmente tem influência sobre as estratégias comunicativas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 2011.
- BARRETO, C. C. et al. *Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.
- BRASIL. Parecer CFE 699/72
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3/2010.

BUOGO, A. L. et al. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, vol. 2. EMEJA: ensino médio para jovens e adultos. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DA SILVA, A. P. et al. *Ciências da natureza*, vol. 2. In: EMEJA: ensino médio para jovens e adultos. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso*. Niterói: UFF, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 75, n. 179/180/ 181, p. 355-366, jan./dez.1994. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/334/338>>.

Acesso em: 20-01-2013.

\_\_\_\_\_. O novo ethos dos letramentos digitais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

OLIVEIRA, M. K de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, p. 59-73, set. 1999.

PAIVA, M. A. V.; FREITAS, R. C. O. *Matemática*, vol. 2. In: EMEJA: ensino médio para jovens e adultos. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2012.

RAMOS, C. et al. *Ciências humanas*, vol. 2. In: EMEJA: Ensino Médio para Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2012.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. Educação a distância: pontos e contrapontos. Organizado por V. A. ARANTES. São Paulo: Summus, 2011.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**PNLD/LE: PERDAS E/OU GANHOS?**

Aline Baptista Bandeira Pinheiro (CPII)

[flag.aline@gmail.com](mailto:flag.aline@gmail.com)

Claudia Garcia Gonçalves (CPII)

[dinhagg@gmail.com](mailto:dinhagg@gmail.com)

Luciana Pedroza de Carvalho (CPII)

[teacherluciana@yahoo.com.br](mailto:teacherluciana@yahoo.com.br)

Mônica de Souza Coimbra (CPII/UFF)

[coimbra.nit@gmail.com](mailto:coimbra.nit@gmail.com)

**1. Introdução**

Este trabalho tem por objetivo apresentar breves análises de materiais didáticos oferecidos pelo PNLD/2012 (língua estrangeira) às instituições de educação básica. As análises foram realizadas por docentes de instituições representantes de ensino estadual, municipal e federal, como parte das atividades do Programa de Residência Docente/2013, do Colégio Pedro II. Foram analisados os primeiros volumes das séries *On Stage*, *Upgrade* e *English for All* (três das sete coleções aprovadas no PNLD/2012) e foram observadas as convergências e divergências entre as obras e o cumprimento das orientações de documentos públicos como os OCEM e PCN.

Uma rápida pesquisa sobre a trajetória do PNLD revela que a proposta de distribuição do livro didático tem suas origens no ano de 1929, quando foi criado um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Porém, somente no ano de 1945 foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Inicialmente, a produção e distribuição dos livros era ainda muito limitada. A primeira grande expansão ocorreu em 1966, quando um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) assegurou recursos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que trouxe diversas mudanças, dentre as quais ressaltamos a



indicação do livro didático pelos professores e sua reutilização, o que minimizou, em grande parte, o desperdício de material didático.<sup>15</sup>

## 2. O PNLD – língua estrangeira

Em 1997 é iniciado o processo de seleção pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. Esse procedimento vem sendo adotado e aperfeiçoado até hoje. Como razões frequentes para a exclusão de muitas das coleções inscritas no processo podemos citar a apresentação de erros conceituais, falta de atualização dos conteúdos trabalhados e proposição de atividades em que se identificam posturas discriminatórias de alguma natureza.

No que diz respeito à língua estrangeira, somente no ano de 2011 a disciplina foi contemplada com a distribuição de material didático para os alunos do ensino fundamental.

A seguir, em 2012, foram distribuídos livros de inglês/espanhol para os alunos do ensino médio. Esse processo de escolha do livro se deu mediante a inscrição de 32 coleções de língua estrangeira, sendo 12 volumes de espanhol e 20 volumes de inglês. Desses 20 volumes de Inglês, apenas 7 – *English for All*, *Freeway*, *Globetrekker*, *On Stage*, *Prime*, *Take Over* e *Upgrade* – foram aprovados.<sup>16</sup> Essa escolha foi orientada pelo entendimento de linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos diferentes grupos sociais; como atividade em permanente construção, heterogênea e historicamente situada; prática discursiva em meio à manifestação verbal e não verbal e que se realiza em diferentes línguas e culturas. Sendo assim, todos os livros selecionados atenderam a critérios específicos, dentre os quais destacamos a inclusão de diversos gêneros textuais e a valorização da formação do leitor autônomo e crítico, critérios esses que se propõem a ofe-

---

<sup>15</sup> As coleções a que se refere o subitem 3.1 do EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2011 foram, obrigatoriamente, compostas de livros não consumíveis, exceção feita aos componentes curriculares de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), alfabetização matemática, letramento e alfabetização, filosofia e sociologia.

<sup>16</sup> Foram excluídas do PNLD as obras didáticas que não atenderam a um ou mais dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e/ou a um ou mais dos critérios eliminatórios específicos para a disciplina Língua Estrangeira, discriminados no EDITAL DE CONVOCAÇÃO do PNLD.

recer ao professor do ensino médio a possibilidade de trabalhar a língua estrangeira sob o viés da formação geral com vistas à cidadania crítica.

Em relação aos aspectos gerais das coleções, observou-se que as mesmas são compostas por livro do aluno, manual do professor e CD. Os livros são divididos por séries, havendo exemplares separados para o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Cada um dos livros é subdividido em unidades didáticas elaboradas em torno de uma temática central. As unidades abordam assuntos relacionados ao cotidiano dos adolescentes, que formam o grande público alvo do ensino médio.

No que diz respeito aos aspectos internos das coleções, observou-se que, nos três livros avaliados<sup>17</sup>, os temas abordados – por meio de gêneros textuais variados tais como artigos acadêmicos, artigos informativos, história em quadrinhos, biografia, crítica literária, artigo opinativo, gráficos e mapas – são apropriados para o primeiro ano do ensino médio. As temáticas trabalhadas são atuais e, além de serem potencialmente interessantes ao adolescente, propiciam a abordagem de temas transversais com vistas ao desenvolvimento da formação cidadã.

No que tange à introdução dos pontos gramaticais, podemos observar que há variações entre as coleções analisadas. Na coleção *On Stage*, os conteúdos seguem uma ordem de progressão de complexidade, ou seja, o grau de dificuldade dos itens apresentados aumenta a cada unidade, obedecendo a uma lógica de complexidade crescente, o que ajuda o aluno a solidificar, paulatinamente, seu conhecimento acerca da estrutura da língua inglesa. Na coleção *English For All* os conteúdos não se mostram compatíveis com a série escolar, já que os mesmos são muito elementares, como o verbo “to be”, “there to be”, *numerais cardinais e ordinais e tempos verbais* como o *Futuro Simples* e o *Futuro com “going to”*<sup>18</sup>. Na coleção *Upgrade*, os conteúdos revelam um grau de complexidade crescente até a unidade 6, a partir da qual há uma “regressão” no nível de dificuldade, visto que são introduzidos conteúdos simples como substantivos contáveis x incontáveis e comparativo dos adjetivos, mais apropriados ao ensino fundamental.

Ainda no que diz respeito à prática das estruturas gramaticais, observa-se que as unidades são extensas e, grande parte das vezes, apresentam atividades repetitivas e descontextualizadas. A maioria das ativida-

---

<sup>17</sup> Volume 1 das coleções *On Stage*, *Upgrade* e *English for All*.

<sup>18</sup> A inserção de tais conteúdos no volume não está fundamentada no critério de “revisão”.

des é estrutural, em todos os livros analisados. A exemplo disso, no livro *On Stage* (p. 42 e 43) há atividades de preenchimento de lacunas com o presente simples, que poderiam ser substituídas por atividades com maior potencial de estímulo à criatividade e ao pensamento crítico do aluno. O mesmo acontece com a abordagem que as autoras do livro *English for All* dão ao conteúdo (p. 123 e 124).

Nos volumes analisados, observou-se que as quatro habilidades da língua inglesa (Reading, Listening, Speaking e Writing) não são trabalhadas na mesma proporção: a ênfase parece estar na leitura. O autor da coleção *English For All*, apresenta, como proposta didático-pedagógica,

[...] o desenvolvimento da competência de leitura em língua inglesa, a ser transferida para a língua materna a partir da própria prática e experiência com tarefas de leitura e desenvolvimento de estratégias de leitura como elaboração de hipóteses, previsões, explorações visuais do texto, inferências, referências, análises, relação do conteúdo do texto com seu conhecimento de mundo, entre outras. (*Manual do Professor*, p. 6 e 7).

Embora o autor da coleção *On Stage* não declare o foco na habilidade de leitura –

Esta obra adota uma visão sociointeracional e interdisciplinar para o estudo da língua inglesa no ensino médio. Ao longo das unidades didáticas que compõem a coleção são trabalhadas, de maneira integrada, sistemática e progressiva, as quatro habilidades linguísticas: compreensão escrita, produção escrita, compreensão auditiva e produção oral. (Apresentação, p. 3)

– fica evidente que a atenção destinada a essa habilidade é maior do que a que as outras três recebem.

A coleção *Upgrade* se propõe, nitidamente, a valorizar a leitura em detrimento das outras habilidades. Na página 2 da introdução à *Orientação Teórico- Metodológica*, seus autores afirmam que

[...] um dos objetivos da coleção é contribuir para o processo de educação de uma forma global, apoiando, principalmente, a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico. Ao longo do curso, os alunos serão preparados para desenvolver e utilizar estratégias de leitura, por meio do trabalho com diversos gêneros textuais para expandir suas habilidades comunicativas de leitura e escrita integradas à competência linguística e gramatical [...].

A proposta de valorizar a habilidade de leitura se dá ao longo das unidades, uma vez que seus autores limitam as atividades destinadas à prática da compreensão e de produção oral e direcionam sua atenção para atividades de compreensão de texto (READING), atividades voltadas à prática de conteúdos gramaticais e lexicais e atividades de produção escrita (WRITING).

A abordagem adotada pelas coleções está fundamentada na posição de autores como Almeida (2012), para quem, nas escolas públicas de educação básica, o foco do livro didático deve estar na prática de leitura crítica a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos. O autor menciona que, em se considerando a realidade educacional brasileira, não há evidências de que o ensino das quatro habilidades jamais tenha obtido sucesso.<sup>19</sup>

Observou-se, nas coleções analisadas, que o trabalho proposto para o desenvolvimento da oralidade é qualitativamente precário. As atividades de compreensão auditiva se mostram inapropriadas, seja por proporem o mero acompanhamento de textos escritos ou por apresentarem um nível de complexidade acima das possibilidades de entendimento da média de alunos matriculados no ensino médio de nossas escolas públicas. Em outras palavras, os CDs não são adequados ao trabalho a ser desenvolvido com o aluno de 1º ano de EM, o que se agrava devido ao elevado número de alunos em sala e à falta de acústica adequada, inviabilizando a prática real da oralidade

Os livros também não propõem práticas de SPEAKING com potencial para possibilitar aos estudantes interações significativas na língua estrangeira, já que não exploram situações de uso autêntico da língua. As situações “não naturais” de comunicação visam cumprir objetivos bem específicos relativos à prática dos conteúdos (gramaticais ou lexicais) trabalhados em cada uma das unidades do livro didático, o que faz com que a interação produzida não se aproxime de uma situação verdadeiramente comunicativa, a exemplo da atividade 3, p. 20 do livro *Upgrade*.

As atividades de WRITING, oferecidas no final de cada capítulo, estão relacionadas à temática da unidade. Como gêneros textuais explorados em atividades escritas, os livros apresentam e-mails, calendário de atividades, história em quadrinhos, etc. Contudo, as propostas de escrita caracterizam-se, de um modo geral, por serem atividades produzidas para a situação pedagógica em questão e distanciadas da prática real de escri-

---

<sup>19</sup> Tradução das autoras. Trecho original: “...in Brazil there are virtually no reports of successful teaching of the four skills in contexts other than the private language institutes. Before the mid-1980s, several different attempts were made to make ELT work out at regular schools, but only those which completely changed the characteristics of the classes (making them look almost exactly like the small, homogeneous classes of the private institutes) were able to achieve some (questionable) level of success. In other words, the integrative approach to ELT, with its claim of teaching the four skills, focusing especially on the oral skills, has never been successful in our regular schools, including most of the private ones, with very few exceptions”. (ALMEIDA, 2012)

ta. Algumas vezes, a atividade escrita pode se resumir à proposta de elaboração de um parágrafo relacionado à temática da unidade mas sem a moldura de um gênero textual específico, como ocorre no WRITING da p. 66 do livro *English for All*.

Tudo isso respalda o nosso argumento de que, na escola básica, é em leitura (READING) que devemos investir nossos esforços. Para Almeida (2012),

Reconhecendo que cada e toda disciplina escolar precisa justificar sua presença social e educacional no currículo, esse movimento identificou a habilidade de leitura como a mais relevante para os alunos que frequentam a maioria das escolas básicas brasileiras. Esse entendimento foi alcançado ao se considerar não só a possibilidade de uso real fora da escola, mas também a o papel que essa abordagem poderia exercer em outros objetivos educacionais, tais como o aprimoramento da competência leitora em Português, como língua materna. (ALMEIDA, 2012, p. 331-348)<sup>20</sup>

De um modo geral, as atividades de READING nos livros seguem à estrutura *Pré-leitura/Leitura/Pós-leitura* e utilizam estratégias de leitura, tais como: *Prediction, Scanning, Skimming, Making Inferences* e *Activating Background Knowledge*.

No caso das coleções *Upgrade* e *English for All* verifica-se que as atividades de pré-leitura não buscam ativar o conhecimento lexical do aluno acerca dos campos semânticos a serem abordados na etapa de leitura. Tampouco existem, aí, atividades que aprofundem a ativação do conhecimento que o aluno traz consigo acerca da temática abordada. Já na coleção *On Stage*, observa-se um tratamento com vistas à ativação do conhecimento de mundo sobre os temas trabalhados na unidade. Há, nessa coleção, diversas propostas de perguntas que têm por objetivo levar o aluno a uma antecipação dos múltiplos aspectos inerentes ao tópico tratado no texto a ser lido.

Na etapa de leitura dos livros analisados, considera-se positivo o fato de os textos apresentarem fatores de discussão que podem contribuir para a formação do pensamento crítico-reflexivo dos alunos. Contudo, constata-se que, muitas vezes, as coleções subaproveitam os textos apre-

---

<sup>20</sup> Tradução das autoras. Trecho original: Recognizing that each and every school discipline needs to justify its presence in the curriculum socially and educationally, this movement identified the skill of reading as the most relevant one for the students attending the majority of Brazilian regular schools. This understanding was achieved by considering not only the possibility of real use outside school, but also the role this approach could play in the achievement of other educational goals, such as the improvement of student's reading abilities in Portuguese as a mother tongue.

sentando atividades que se resumem à localização e cópia de informações, como se pode observar na página 37 da coleção *English for All*.

Observou-se um equívoco conceitual no tratamento da pós-leitura na coleção *Upgrade*. Para os autores, esse seria “[...] um bom momento para o professor apresentar aos aprendizes as estratégias de leitura [...] e orientá-los sobre o uso dessas estratégias”. Na verdade, tudo isso deve ser feito no momento da leitura e, na pós-leitura, deve ocorrer um fechamento do tópico trabalhado nas etapas anteriores. Assim sendo, não pudemos observar atividades de pós-leitura propriamente ditas, onde se esperava que elas estivessem, na coleção *Upgrade*. Nessa coleção, o trabalho de compreensão textual termina abruptamente após a leitura dos textos, o que não ocorre com as outras coleções. A etapa “Thinking about the text”, da coleção *English for All*, apresenta propostas de desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos alunos. Tais propostas, embora incipientes em algumas unidades, podem perfeitamente ser ampliadas pelos professores.

Conclui-se, portanto, que embora haja, por parte das coleções analisadas, um trabalho mais focado na habilidade de leitura, muito ainda se deve fazer para tornar verdadeiramente eficaz as propostas dessas coleções.

### **3. Conclusões**

É inegável o fato de que a garantia de distribuição de livros didáticos aos nossos alunos tem sido um fator positivo para o bom trabalho docente em nossas escolas públicas. Contudo, observa-se que o PNLD pode reduzir um pouco a autonomia do professor, já que lhe impõe um número restrito de coleções. Além disso, uma queixa frequente é a de que sua escolha de livro didático (já bastante limitada) não é sempre acatada, sendo bastante comum, para a escola, não ter sua primeira opção de livro aceita.

No que diz respeito às propostas dos diferentes autores para o trabalho de oralidade nas coleções de língua inglesa, observou-se que os volumes analisados não levam em conta a reduzida carga horária semanal destinada às aulas de língua estrangeira, a estrutura física de nossas escolas e o grande número de alunos em sala. Além disso, as coleções não

seguem a proposta do *currículo mínimo*, recentemente implantado na rotina das escolas estaduais.<sup>21</sup>

Poderíamos dizer que, de modo geral, os volumes analisados pressupõem condições favoráveis para o desenvolvimento das quatro habilidades, o que consideramos negativo. Por outro lado, observou-se, também, que a habilidade de leitura recebe um enfoque diferenciado das outras três, o que avaliamos como positivo. Assim como Almeida (2012) consideramos que, na história das escolas públicas de educação básica, o ensino das quatro habilidades nunca obteve sucesso. Uma das razões para o insucesso do ensino das quatro habilidades linguísticas seria o fato de que a maioria dos alunos não tem contato com o inglês, como instrumento oral, fora de sala de aula. Tendo em vista a importância da habilidade de leitura para exames de ingresso em instituições em nível de graduação e de pós-graduação, bem como para a leitura de textos acadêmicos ao longo de diversos cursos, acreditamos na ênfase em leitura.

Consideramos, portanto, a distribuição dos livros didáticos de língua inglesa como um ganho para a consolidação do trabalho realizado com a disciplina em nossas escolas públicas. Contudo, claro está que, para a manutenção da qualidade do trabalho realizado com toda e qualquer disciplina, é necessário que o professor não se confine à condição de mero reprodutor do que ditam os autores de livros didáticos. Acreditamos que o professor deve ter disposição para elaborar seus próprios currículos, atendendo às necessidades específicas de seus alunos, adaptando o livro didático, descartando e suplementando conteúdos para melhor atender às necessidades de diversos alunos em situações diferenciadas de ensino.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGA, Gisele. *Upgrade*. [São Paulo]: Richmond, 2010.

ALMEIDA, R. L. T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.

---

<sup>21</sup> Não é nosso objetivo, aqui, avaliar a proposta de implantação do Currículo Mínimo. Queremos somente, indicar o quanto a disparidade entre CM e livro didático oferecido pelo PNLD dificulta o desenvolvimento do trabalho docente.

AUN, Eliana; MORAES, Maria; SANSANOVICZ, Neuza. *English for all*. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. MEC. *Edital PNL D 2011 – FNDE*. Disponível em: [www.fn de.gov.br/arquivos/category/165-editais?download...pnld...](http://www.fn de.gov.br/arquivos/category/165-editais?download...pnld...)

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEMs*. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

COSTA, Patrícia Paull. *A implementação do PNL D de língua inglesa nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. 2012. Monografia de conclusão de curso de graduação apresentada ao Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56160/000859975.pdf?sequence=1>>.

MARQUES, Amadeu. *On stage*. São Paulo: Ática, 2012.