

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Universidade Estácio de Sá – Campus Nova América
Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014



ISSN: 1519-8782

CADERNOS DO CNLF, VOL. XVIII, Nº 07
FONÉTICA, FONOLOGIA, ORTOGRAFIA
E
POLÍTICA LINGUÍSTICA E DE ENSINO
(2ª edição, revista e aumentada)



RIO DE JANEIRO, 2014

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CAMPUS NOVA AMÉRICA – RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Ronaldo Mota

DIRETOR ACADÊMICO

Marcos Lemos

VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO

Vinicius Scarpi

VICE-REITOR DE PESQUISAS

Luciano Medeiros

VICE-REITORA DE EXTENSÃO

Cipriana Nicolitt C. Paranhos

GERENTE ACADÊMICA DO NÚCLEO NORTE

Elisabete Pereira

DIRETOR DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Natasha Monteiro

GESTOR ACADÊMICO DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Luciano Rocha

COORDENADORES ADMINISTRATIVOS DO XVIII CNLF

André Luís Soares Smarra

César Augusto Lotufo

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**XVIII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**
de 25 a 29 de agosto de 2014

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

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva*..... 08
1. A formação dos professores de letras e literaturas: estudos sobre literaturas africanas e afro-brasileiras – *Débora de Souza França, Cristina da Conceição Silva e Patrícia Luisa Nogueira Rangel ...* 10
2. A heterogeneidade nas propostas de ensino sobre a pontuação em coleções didáticas de língua materna – *Anderson Cristiano da Silva* 22
3. A lei e a realidade: a representação da imagem do surdo nos documentos sobre a proposta de educação inclusiva – *Vanessa Gomes Teixeira* 40
4. Análise da interlocução em elementos provocadores do exame oral CELPE-BRAS – *Lygia Maria Gonçalves Trouche* 52
5. Aquisição das líquidas /l/, /r/, /k/ em ataque simples – *Maritana Luíza Onzi* 62
6. As consoantes geminadas: um estudo com base no *Almanack Corumbaense* – *Rubens César Ferreira Pereira e Nataniel dos Santos Gomes* 77
7. Currículo e a formação de professores: uma investigação no curso de letras – *Simony Ricci Coelho e Mônica Saad Madeira* 87
8. Edmodo: novas formas de comunicação e aprendizagem – *Magnólia Ramos Gonçalves e Arlinda Canteiro Dorsa* 97
9. Estratégias de reparo utilizadas na substituição de segmento consonantal em portadores da síndrome de moebius: uma análise otimista – *Claudia Sordi* 111

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

10. Interdisciplinaridade e educação – *Sebastião Reis Teixeira Zanon e Andressa Teixeira Pedrosa* 134
11. Juventude e cibercultura conexões inovadoras no processo de ensino-aprendizagem – *Eleonora Porto Fernandes Santos* 146
12. Lei 10.639/03: reflexões sobre a lei na metodologia educacional brasileira – *Cecília Ramos da Fonseca Ugulino e José Geraldo da Rocha* 162
13. Livro didático e políticas linguísticas: uma reflexão necessária – *Monique Teixeira Crisóstomo, Sebastião Reis Teixeira Zanon e Eliana Crispim França Luquetti* 175
14. O conhecimento prévio do aluno da eja em questão: uma análise do universo do aluno da eja e seus saberes culturais – *Ana Lúcia Farias da Silva e Michele Cristine Silva de Sousa* 190
15. O interacionismo sociodiscursivo, os temas transversais e o *Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa* – *Arisberto Gomes de Souza* 205
16. O /R/ em posição de coda silábica no sul De Minas Gerais – *Mariane Esteves Bieler da Silva* 223
17. Os estudos de fonética/fonologia e a prática de ensino-aprendizagem: um percurso histórico e contemporâneo na sala de aula – *Francis Paula Correa Duarte e Thaís de Paiva Santos* 249
18. Problematizando os fenômenos fonéticos que migram da fala para a escrita com estudantes de uma escola pública no município de Mutuípe/BA – *Antonio Mauricio de Andrade Brito, Emanoela Sena dos Santos e Geisa Borges da Costa* 258
19. Síncope das proparoxítonas em falantes do município de Amargosa – BA – *Antonio Mauricio de Andrade Brito, Emanoela Sena dos Santos e Geisa Borges da Costa* 262
20. A avaliação externa e a identidade docente – *Marina da Gloria Perucho dos Santos e Idemburgo Pereira Frazão Félix* 276
21. A competência comunicativa intercultural em um ambiente virtual de aprendizado na perspectiva de uma comunidade docente indígena – *João Otávio Chinem Alexandre Alves e Arlinda Cantero Dorsa* 291

22. A consciência fonológica e o uso de *poems* e *nursery rhymes* na aprendizagem de língua inglesa – *Naiana Siqueira Galvão* 304
23. A morfologia em libras – *Flancieni Aline R. Ferreira* 317
24. Alguns aspectos fonológicos e morfossintáticos do cónnico – *João Bittencourt de Oliveira* 325
25. Contribuições da fonética e fonologia para o ensino da língua portuguesa – *Luciane Zaida Ferreira da Silva Viana, Milsa Duarte Ramos Vaz e Miguél Eugenio Almeida* 340
26. O ensino da ortografia nas séries iniciais – *Layssa de Jesus Alves Duarte e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* 356
27. O uso da Internet, o acesso aos gêneros textuais digitais e aos bens culturais – paradoxos do letramento digital – *Érica Aragão Monteiro e Anna Paula Lemos* 369
28. Porque sim não é resposta: à procura de critérios que orientem o uso de hífen em compostos – *Maíra Barbosa de Paiva Melo e Flávio de Aguiar Barbosa* 380
29. Professor, abra sua mente, aluno também é gente! silenciamento nas atividades escolares – *Gilvanei de Oliveira Souza e André Luiz Faria* 386
30. Tecnologia, linguagem e educação a distância – *Simone Regina de Oliveira Ribeiro e Márcio Luiz Corrêa Vilaça* 397

APRESENTAÇÃO

Na primeira edição, o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe este número 07 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*, com dezenove trabalhos sobre os temas Fonética, Fonologia, Ortografia e Política Linguística e de Ensino, que foram apresentados no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 25 ao dia 29 de agosto deste ano de 2014. Agora, tem o prazer de lhes apresentar a segunda edição, revisada e aumentada, com 407 páginas.

Na primeira edição, foram publicados os trabalhos dos seguintes congressistas (incluídos também os nomes dos orientadores): Ana Lúcia Farias da Silva, Anderson Cristiano da Silva, Andressa Teixeira Pedrosa, Antonio Mauricio de Andrade Brito, Arisberto Gomes de Souza, Arlinda Canteiro Dorsa, Cecília Ramos da Fonseca Ugulino, Claudia Sordi, Cristina da Conceição Silva, Débora de Souza França, Eleonora Porto Fernandes Santos, Eliana Crispim França Luquetti, Emanoela Sena dos Santos, Francis Paula Correa Duarte, Geisa Borges da Costa, José Geraldo da Rocha, Lygia Maria Gonçalves Trouche, Magnólia Ramos Gonçalves, Mariane Esteves Bieler da Silva, Maritana Luiza Onzi, Michele Cristine Silva de Sousa, Mônica Saad Madeira, Monique Teixeira Crisóstomo, Nataniel dos Santos Gomes, Patrícia Luisa Nogueira Rangel, Rubens César Ferreira Pereira, Sebastião Reis Teixeira Zanon, Simony Ricci Coelho, Thaís de Paiva Santos e Vanessa Gomes Teixeira. Nesta segunda, foram acrescentados mais 11 (onze) trabalhos, em ordem alfabética dos títulos, a partir do último trabalho publicado na edição anterior.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando o *Livro de Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2014* (CD-ROM) e em suporte impresso, nos números 1, 2 e 3 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*.

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberão um exemplar impresso deste livro de *Minicursos e Oficinas*, além do livro da *Programação*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2014*.

Os congressistas inscritos com apresentação de trabalho receberão também um exemplar do livro de resumos, em um de seus suportes (impresso ou digital), com a opção de escolher uma das duas ou adquirir a segunda, caso queiram as duas versões.

Junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação*, a primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2014* já traz publicados mais de cento e trinta textos completos deste XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico e ficará grato por qualquer sugestão e crítica que puder nos apresentar para melhoria do atendimento e da qualidade do evento e de suas publicações.

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.



**A FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES DE LETRAS E LITERATURAS:
ESTUDOS SOBRE LITERATURAS AFRICANAS
E AFRO-BRASILEIRAS**

Débora de Souza França (UERJ)
dbrdszfrn@gmail.com

Cristina da Conceição Silva (UERJ/UCAM/UNIGRANRIO)
cristinavento24@yahoo.com.br

Patrícia Luisa Nogueira Rangel (UNIGRANRIO)
rangelluisa@ig.com.br

RESUMO

O presente artigo visa abordar aspectos que compreendem a formação do professor de letras e literatura, no que se refere aos estudos sobre literaturas africanas e afro-brasileiras e as dificuldades da implementação da Lei 10639/03, tendo em vista a ausência de disciplinas que considerem a temática em questão nos cursos de licenciatura plena. Neste contexto, apresentaremos o objetivo do Projeto “A Cor da Cultura”, que visa alcançar a disseminação das culturas africanas e afro-brasileiras, através das redes de ensino do território brasileiro na preparação de material didático voltado à temática étnico racial. Além de apontarmos como alguns países africanos, a exemplo de Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, fizeram da literatura um instrumento de preservação da identidade desses povos. Outrossim, traremos à tona a importância da figura dos mais velhos os “griots” nestas comunidades, que entendem que a tradição oralizada é necessária e de suma importância para estabelecer uma relação entre o moderno e o antigo.

Palavras-chaves: Professor. Lei 10639/03. A Cor da Cultura. Griots

1. Introdução

O presente artigo busca abordar as dificuldades e desafios referentes à formação do docente de letras e literatura para trabalhar a temática africana e afro-brasileira em sala de aula. Cabe ao professor envolver-se

seriamente com as questões étnico-raciais, transformando-se em uma importante ferramenta na luta contra a discriminação e o racismo.

Salientaremos aspectos que envolvem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro nas escolas brasileiras, conforme aponta a Lei 10639/03, bem como a elaboração do currículo escolar brasileiro que atende as expectativas políticas. Neste contexto, em que o currículo apresenta tendências políticas, traremos à tona o Projeto “A Cor da Cultura”, que visa valorizar as culturas africanas e afro-brasileiras. O projeto em pauta, também tem como meta desenvolver material didático sobre a temática africana e afro-brasileira em conformidade com a Lei antes citada.

Relataremos também a importância da literatura na construção da identidade do negro africano, bem como da relevância da oralidade dos “griots” na manutenção das histórias míticas e lendárias dos povos do continente africano.

Assim sendo, buscaremos mostrar que a literatura para os negros africanos foi um instrumento utilizado para garantir a identidade nacional desses povos.

2. *Implantação de literaturas afro nos cursos de licenciatura plena de letras e literatura*

Segundo Cruz (2005), uma preocupação que deve estar presente na prática docente em relação ao ensino de história e cultura afro é o de não reproduzir a ideia de inferioridade dos negros que paira na sociedade e que se perpetua por tanto tempo. A educação em si, configura uma oportunidade de conhecimento de outras culturas e, a partir deste conhecimento, a valorização do diferente.

Cruz (2005) salienta também que embora haja a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro nas escolas de ensino básico, na prática, a realidade é outra, e as maiorias dos professores não trabalham a temática. Muitas vezes, por falta de conhecimento sobre assunto.

O autor ainda afirma que há equipes de formação em algumas secretarias de educação que desconhecem o conteúdo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* e que tais faltas de conhecimento acerca da temática dificultam a disseminação da Lei 10639/03.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

As dificuldades não param por aí, por vezes identificamos no interior da sala de aula, a relutância dos professores em admitir a existência do racismo, o que é confirmado em sua prática de inferiorização do negro de forma consciente ou não.

No que se refere à implantação e implementação da literatura africana nos cursos de letras do Rio de Janeiro, embora a Universidade Federal do Rio de Janeiro tenha sido pioneira nos estudos literários africanos, tendo implementado, em 1993, disciplinas de literatura africanas na graduação e oferecendo, desde 1996, o curso de especialização em literatura africana na Faculdade de Letras, apenas em novembro de 2007 foi criada, durante o III Encontro de Literatura Africana na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Associação Brasileira de Estudos Africanos.

Entretanto, todas as instituições de ensino superior que oferecem o curso de letras devem adequar seus currículos para a preparação dos profissionais de educação em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana.

Para Galves (2006), as características que unem linguisticamente os povos africanos e brasileiros são encontradas em maior profusão na literatura, em que se observa o uso da linguagem coloquial, sobretudo na fala das personagens, de forma que as colônias de Portugal passam a ter uma nova abordagem linguística no idioma falado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana afirmam que “A obrigatoriedade de inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores”. (BRASIL, 2004, p. 17)

A escolha do currículo possui uma motivação política e que se constitui em uma ferramenta importante e fundamental para a inserção de valores no ambiente escolar e de desmistificação de pensamentos ultrapassados e preconceituosos. Portanto, é imprescindível a presença dos elementos culturais de origem africana no currículo e sua escolha deve ser feita de forma a enriquecer o cotidiano e aprendizagem do aluno negro e não negro, de forma a estreitar laços e colaborar para a propagação do respeito.

Neste sentido, no contexto educacional brasileiro, temos projetos, literaturas infantis e literaturas clássicas que podem ser instrumentos de valorização da cultura afro-brasileira. E tais instrumentos podem ser utilizados nos currículos educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior, de forma a fazer valer o que preconiza a Lei 10639/03.

3. *Brasilidade no Projeto “A Cor da Cultura”*

O Projeto “A Cor da Cultura” foi criado em 2004 e tem por objetivo a valorização da cultura afro-brasileira na preparação de material didático voltado à temática étnico-racial. O mesmo foi elaborado a partir das parcerias entre o Canal Futura, a Petrobras, o CIDAN (Centro de Informação e Documentação do Artista Negro), a TV Globo e a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

Tais parcerias têm como finalidade nortear o trabalho realizado, no intuito de reconhecimento e produção do material didático que aborde a cultura afro. Este material é considerado como marco conceitual no que se refere à disseminação da cultura afro-brasileira.

Segundo Sant’Anna (2005), a necessidade de questionar as relações étnico-raciais, baseadas em preconceitos que desqualifica a figura do negro e que valoriza estereótipos depreciativos frente aos grupos étnicos de origem africana, necessita ser abordado nos espaços escolares. Além de trazer em pauta as palavras e atitudes que, de forma velada ou explícita, expressam sentimentos de superioridade em relação ao negro. Estas atitudes revelam um pensamento característico de sociedades hierárquicas e desiguais, e que devem ser pensadas na luta a favor da igualdade racial.

Outro ponto a ser pensado, aponta Sant’Anna (2005), é a valorização, divulgação e respeito dos processos históricos referentes à resistência negra, que foram vivenciados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, partindo das formas individuais até as coletivas. Além disso, deve-se salientar a exigência da valorização e do respeito em relação às pessoas negras, bem como à sua origem, sua cultura e história. Buscando, a partir disso, compreender suas lutas e valores, de forma a se colocar no lugar do outro para que possamos ser sensíveis ao seu sofrimento.

Assim sendo, deve-se evitar qualquer forma de desqualificação, ridicularização e menosprezo por conta da origem, cor da pele, textura

capilar, religião, dentre outras características apresentada pelos afro-brasileiros.

Sant'Anna (2005) observa que um ponto que chama atenção no teor do Projeto “A Cor da Cultura” é a crítica acerca da tendência de se perceber a cultura africana e afro-brasileira de forma folclorizada e romantizada. Esta tendência, atrelada a um racismo velado, desqualifica a identidade cultural do negro.

O Projeto “A Cor da Cultura”, relata Sant'Anna (2005), possui dois grandes componentes para o seu desenvolvimento nos espaços escolares: a produção do material audiovisual e a formação dos professores. O intuito do projeto é o de sanar e superar a fragmentação do conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

O projeto em questão aponta que a formação da cultura brasileira recebeu contribuição dos bantos, dos sudaneses e dos sudaneses islamizados, o que assegura esta fragmentação quando falamos de cultura afro-brasileira. Explica que os bantos são compostos por “angolas”, “congos”, “cambindas”, “bengelas” – oriundos das regiões de Angola e Congo – e “moçambique” da região de Moçambique.

Quanto aos sudaneses, esses englobam “iorubas” (nagôs) – oriundos da Nigéria; os “damenanos” (jejês) – oriundos do Daomé, atual Benin; os “fanto-axantis” (minas) – oriundos da Costa do Ouro, atual Gana. E entre os sudaneses islamizados destacam-se “hauças” – oriundos da região norte da Nigéria; os “peuls” (fulas) – oriundos da região norte da África, abrangendo das costas atlânticas ao lago Tchad e incluindo a região da Guiné Bissau; os “mandingas” (mali) – oriundos das regiões acima da Serra Leoa; e os “tapas” (nupê), também da região norte da Nigéria. Cada um destes grupos possuía características culturais próprias e distintas e trouxe suas culturas para o Brasil, através do processo de escravidão, fato que provocou a diáspora brasileira.

Segundo Sant'Anna (2005), outra preocupação dos intelectuais, que abordam a negritude, é o de estabelecer cinco áreas temáticas para concentrar suas observações e críticas acerca do preconceito. E nesta conjuntura, são abordados os temas: educação, meios de comunicação, trabalho, direitos humanos e organização social.

No que tange a educação, o Projeto “A Cor da Cultura” dá maior ênfase a esta temática, destacando as dimensões relacionadas ao acesso, a permanência e o conteúdo para ampliar o horizonte dos discentes. O pro-

jeto indica que a Lei 10.639/03 se revela como uma resposta às reflexões dos pesquisadores e ativistas das casas negras em relação à formação e educação dos brasileiros.

Em suma, o Projeto “A Cor da Cultura” é um projeto que valoriza e dissemina conhecimentos sobre a cultura afro, mas que, sobretudo, abrange a cultura brasileira, pois busca refletir a construção desta cultura a partir da participação de todos os seus sujeitos sociais.

4. *A literatura sob ponto de vista africano*

Segundo Secco (2000), nos espaços geográficos que compreendem Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo-verde e São Tomé e Príncipe, a influência da literatura brasileira tem sido difundida através de literaturas, seriados e telenovelas de adaptação literária e de grande aceitação por parte da população.

Os aspectos do romantismo brasileiro, como o nacionalismo se encontram presentes em poesias africanas, bem como características do modernismo do Brasil. Percebe-se que existe uma real identificação entre estes povos que sofreram o processo de colonização por parte dos portugueses e que, em momentos plurais, dialogam do ponto de vista literário.

A literatura, presente nestes países, revelou-se como uma grande força motriz no processo de luta pela independência nacional, tendo em vista que estes escritos literários provocaram, nestas populações dos continentes americano e africano, sentimentos e anseios ideológicos comuns, em virtude da relação da vigilância que os africanos e afro-brasileiros foram submetidos durante séculos. As Diretrizes Curriculares Nacionais e A Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana asseguram que:

Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes sejam garantidos o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. (BRASIL, 2006, p. 18).

De acordo com Bâ (1993), a palavra é muito importante na tradição africana. Antes a palavra falada constituía e preservava a literatura oral. Hoje a palavra escrita contribui para a literatura criada e pensada nos idiomas dos colonizadores do continente africano. Embora seja de grande relevância a produção literária moderna na África, vamos nos ater

à literatura oralizada e que tanto ressaltou a figura do “griot”, contador de histórias, escolhido desde a infância para conhecer toda a história de seu povo e outras histórias que pudessem ser transmitidas aos outros. Era uma figura muito importante, pois, quando contava histórias em uma aldeia, todos se reuniam ao seu redor.

Kabwasa (1982, p. 20) observa que a velhice é também uma fase da vida bastante valorizada pelos africanos. Eles acreditavam que “a velhice é uma etapa da existência humana a que todos aspiram, pois a crença na sobrevivência, na continuidade da vida e no culto dos antepassados privilegia os anciãos, que são o vínculo entre os vivos e os mortos. Portanto, um “griot” idoso, que teve uma vida inteira para aprender as histórias, é visto como uma verdadeira biblioteca.

Amandou Hampâtê Bâ, escritor, historiador e filósofo malês, é um grande nome, quando falamos sobre a tradição oral africana. Ele considera a palavra “kuma” como o próprio instrumento de criação. O escritor assegura que “uma vez que a palavra é a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de força, não importa em que forma, será considerada sua palavra. Por isso no universo tudo fala, tudo é palavra que tomou corpo e forma”. (BÂ, 1993, p. 16)

Bâ (1993) compara o trabalho de Maa Ngala (o deus criador) em sua criação do universo com o trabalho dos artesãos, principalmente do ferreiro – “Senhor do Fogo” e uma mítica figura para os africanos. Essa figura, constituindo-se em uma espécie de mago – ambos, tanto o artesão quanto Maa Ngala, utilizam a palavra em seu processo de criação.

Apesar da valorização da tradição oralizada ser tão necessária, é de suma importância que se consiga estabelecer uma relação entre o moderno e o antigo. A aceitação do novo, no caso da tradição africana, a aceitação da escrita, não deve ser vista como uma forma de esquecer suas raízes, mas de lançar mão de mais um instrumento de auxílio na perpetuação e disseminação de sua literatura. Mia Couto (2005), escritor moçambicano afirma:

Defensores da pureza africana multiplicam esforços para encontrar essa essência. Alguns vão garimpando no passado. Outros tentam localizar o autenticamente africano na tradição rural. Como se a modernidade que os africanos estão inventando nas zonas urbanas não fosse ela própria igualmente africana. Essa visão restrita e restritiva do que é genuíno é, possivelmente, uma das principais causas para explicar a desconfiança com que é olhada a literatura produzida em África. A literatura está ao lado da modernidade. E nós perdemos “identidade” se atravessarmos a fronteira do tradicional: é isso que diz os

preconceitos dos caçadores da virgindade étnica e racial. (MIA COUTO, 2005, p. 45)

Logo, podemos observar, nestes apontamentos, as inúmeras possibilidades de análise no contexto que envolve o universo das palavras. Assim sendo, beber das fontes de africanidade não é algo que se consegue apenas no âmbito da pesquisa científica, pode ser também isso, porém, compreendemos que vai além do aspecto científico. É especialmente, reeducar-se para redimensionar valores, reconhecer e assimilar novas concepções de vida, de práticas solidárias, de jeitos de estar no mundo, de modos de gestar, explicar e dirigir a vida.

A partir da Lei 10.639/03, têm ocorrido esforços no sentido de adequar o currículo da educação básica, a fim de promover a valorização e conhecimento do negro, sua história e cultura. Sabemos, entretanto, que a implementação de políticas de igualdade racial não se dá de forma imediata, sem que haja uma mobilização para a erradicação do racismo em seus diversos contextos sociais, inclusive na escola.

O preparo de professores e a disponibilização de materiais didáticos voltados à temática são de suma importância para este processo. Pouco a pouco, os programas como “A Cor da Cultura” têm influenciado e transformado o quadro de estagnação que vivemos ao se tratar de conhecimento sobre nossas origens africanas.

No Projeto “A Cor da Cultura”, podemos encontrar muitas personagens e momentos históricos do negro no Brasil, que poderiam ser abordados em sala de aula, restaurando a autoestima dos alunos afrodescendentes. Heróis e figuras da historiografia afro-brasileira, que fizeram história, são retratados de formas diferentes, com pouca atenção aos seus feitos ou, muitas vezes, nem são retratados nas aulas. A ênfase na história do negro, infelizmente, recai sobre o período da escravidão, o que ajuda a reforçar a imagem do negro subjugado e inferior na sociedade.

Com a Lei 10.639/03, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira passou a ser obrigatório. Entretanto, infelizmente, observamos políticas que preenchem o currículo sem dar a devida atenção a esta questão no espaço escola.

A promoção de comemorações nos dias 13 de maio e 20 de novembro não asseguram um efetivo debate sobre a importância da consciência negra. Para isso, é necessário que seu conteúdo seja trabalhado ao longo de todo um ano letivo e de diferentes formas. O conteúdo de histó-

ria e cultura afro pode ser trabalhado sobre o prisma de diferentes matérias, promovendo uma interdisciplinaridade muito interessante a todos.

Ao utilizarmos o material do Projeto “A Cor da Cultura”, entre outros materiais como histórias africanas, contos orais de nosso folclore e acervo literário, que hoje é disponibilizado para tratar do tema da negritude entre os alunos do ensino fundamental e da educação infantil e séries iniciais, abrimos uma porta para um novo olhar sobre a questão do racismo. Promovemos a desmistificação da imagem do negro como marginal. Desta forma, tanto podemos aumentar a autoestima e a capacidade da criança negra de se perceber como agente construtor de sua cultura e identidade, como, também, formar em nosso aluno não-negro um senso crítico e capacidade de lidar com as diferenças.

Outra questão para qual este trabalho chama a atenção, é quanto à formação do professor, que terá contato com o aluno de diferentes origens e vivências. Origens tais, de cunho social, econômico, religioso, cultural, etc. que acabarão por interagir com o currículo escolar e influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se do currículo oculto que, embora não percebido tão facilmente, age de forma categórica e precisa em sala de aula, mesmo para a perpetuação ou erradicação do racismo.

É um trabalho árduo a desmistificação de um pré-conceito. Nas palavras de Albert Einstein, “Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”. Entretanto não podemos esmorecer, é apenas o começo. Afinal de contas, a escravidão no Brasil foi abolida a pouco mais de um século, sem contar a falta de apoio e infraestrutura para o amparo desse ex-escravo, o que acarreta em problemas sociais e morais dos quais os negros carregam até hoje, entre eles, o estigma do racismo.

É com base nas perspectivas abordadas neste trabalho que compreendemos a suma importância da temática apresentada para que possamos travar uma discussão nos espaços acadêmicos, especialmente nos cursos de formação e professores, acerca das questões étnicas de cunho afrodescendente. Assim sendo, compreendemos que pesquisas desta natureza venham contribuir com aspectos que compreendem a Lei 10639/03.

5. *Considerações finais*

No que se refere a discussões acerca da diversidade, entendemos que os espaços educacionais são onde se dissemina novos conceitos e desmistifica preconceitos, sejam eles de cunho de gênero, étnico, cultural ou social.

Logo, o que pretendemos mostrar com as abordagens deste artigo é que os profissionais de educação, através dos espaços acadêmicos, têm um papel fundamental na inclusão das culturas dos grupos menos favorecidos. Outrossim, que tais aspectos podem se dar através de literaturas produzidas por aqueles que vivenciam ou vivenciaram influências eurocêntricas. Essas influências negaram a existência das produções sociais, culturais e históricas das massas afrodescendentes e africanas nos continentes africanos e americanos.

Neste sentido, evidenciamos as contribuições da oralidade dos povos africanos e do Projeto “A Cor da Cultura”, que busca ressaltar a cultura afro-brasileira através de literaturas e que mostram esses povos excluídos como produtores de cultura para a nação brasileira através de escritos literários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. *Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003*.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ética e pluralidade cultural. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Alfabetização e diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. História e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10-2013.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1996.

COSTA, da Gláucia Glivian Erbs. *Aonde se esconde o currículo oculto? Dispositivos e rituais que silenciam vozes no currículo escolar*. 2009. – Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: <http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=626>. Acesso em: 27-06-2013.

COUTO, M. Que África escreve o escritor africano? In: _____. *Pensamentos*. Lisboa: Caminho, 2005.

CRUZ, Mariléia dos SANTOS. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FIGUEIRA, Vera Moreira. Preconceito racial na escola. In: NASCIMENTO, Elisa. *A África na escola brasileira*. Rio de Janeiro: Seafo, 1993.

GALVES, Charlotte. *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Unicamp, 2006.

GARCIA, José Augusto Sampaio. *A courraça como currículo-oculto. Um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado*. 2010. – Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F48%2F48134%2Ftde-28092010-094523%2Fpublico%2FJOSE_GUSTAVO_SAMPAIO_GARCIA.pdf&ei=njAcU9b4EvLQsQTYvoFg&usq=AFQjCNGpS-LP8Z_0i0Wr5GvZ97Llnkfn4g&bvm=bv.68911936,d.cWc>. Acesso em: 06-2013.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Ângela Fatima. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: *Anais da 29ª Reunião da ANPED*. Caxambu: GT Afro-brasileiros e Educação, 2006.

KALEKI. *Anansi, o velho sábio*: Um conto Axânti recontado por Kaleki. Ilustrações de Jean-Claude Götting; tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

KABWASA, N. O. O eterno retorno. *O Correio da UNESCO*, v. 10, n. 12, p. 14-15, dez. 1982.

LARKIN (Org.). *A África na escola brasileira: Relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública*, junho de 1991. *Anais...* Brasília: Senado Federal, 1991, p. 28-41.

MACHADO Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2011.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

NEIL, Gaiman. *Anansi, o velho sábio*. Campinas: Cia. das Letras, 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. São Paulo: Ática, 1999.

SANCHOTENE Mônica Urroz; NETO Vicente Molina. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. *Revista Pensar Prática*. UFG, v. 9, n. 2, p. 02-08, 2006.

SANT'ANNA, Wânia. *Marco conceitual do Projeto "Cor da Cultura"*. Brasília: Seppir, 2005.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro (Coord.). *Apostila de poesia das cinco literaturas africanas e língua portuguesa*. Faculdade de Letras/ UFRJ, 2000.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**A HETEROGENEIDADE
NAS PROPOSTAS DE ENSINO SOBRE A PONTUAÇÃO
EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA MATERNA**

Anderson Cristiano da Silva (PUC-SP)
andcs23@ig.com.br

RESUMO

Este trabalho analisa as abordagens didáticas sobre os sinais de pontuação encontradas nos volumes do 6º ao 9º ano de duas coleções: *Português: Uma Proposta para o Letramento*, de Magda Soares, e *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A motivação para a pesquisa surgiu da preocupação que temos sobre como os sinais de pontuação são abordados nos livros didáticos de português do ensino fundamental. Dessa forma, esta investigação justifica-se pela necessidade de refletirmos a respeito do assunto, revelando-se uma forma de questionar as abordagens em uso, permitindo novos olhares sobre a temática, cujos resultados possam contribuir para expansão do assunto no campo dos estudos da linguagem. Para alicerçar nossas análises, a pesquisa tem como arcabouço teórico as contribuições da análise dialógica do discurso, tendo como aporte alguns conceitos-chave desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, tais como: enunciado, diálogo, dialogismo e relações dialógicas. Da perspectiva metodológica, foram propostos dois eixos. No eixo teórico, apresentamos o estado do conhecimento sobre a temática da pontuação por meio da busca em produções acadêmicas brasileiras nas últimas décadas. Em uma segunda etapa, estruturou-se a descrição do contexto de pesquisa, coleta e delimitação do *corpus*. No eixo prático, objetivamos a análise enunciativo-discursiva das abordagens didáticas sobre o emprego da pontuação nas duas coletâneas elencadas, bem como a reflexão contrastiva dos dados. Em nossas considerações finais, os resultados apontaram diferenças consideráveis na abordagem sobre a pontuação entre as duas coleções, das quais destacamos a distribuição heterogênea do conteúdo em anos distintos, bem como ênfase apenas na modalidade oral ou dimensão escrita para abordar o assunto aos educandos.

Palavras-chave: Sinais de pontuação. Livro didático. Análise dialógica do discurso.

1. Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo geral problematizar a maneira como a pontuação é apresentada nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental aprovados pelo governo por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2011/2013). Dessa forma, objetivamos especificamente analisar as atividades que abordam a pontuação (parte teórica e exercícios) nos volumes do 6º ao 9º ano de duas coleções didáticas: *Português: Uma Proposta para o Letramento*, de Magda Soares, e também a coleção *Português: Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A motivação para esta pesquisa surgiu da preocupação sobre como os sinais de pontuação são abordados nos atuais livros didáticos do ensino fundamental (anos finais) distribuídos nas escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2010). Acreditamos que a reflexão a respeito desse assunto seja pertinente para o aprimoramento das práticas de ensino, revelando-se uma forma de questionar as propostas sobre o ensino da pontuação em voga.

Na realidade da educação brasileira, por diversos fatores já conhecidos (como a expansão quantitativa do ensino superior), uma grande parcela dos cursos de licenciatura acaba formando profissionais com noções superficiais sobre conteúdos importantes para o ofício docente em suas respectivas disciplinas, o que chamamos atenção em nosso trabalho para o ensino da pontuação, no caso de professores de língua materna. Dessa maneira, esses professores, por não terem um conhecimento aprofundado e domínio sobre o conteúdo, acabam se pautando unicamente pelas recomendações dos livros didáticos, deixando de ter uma visão crítica das possíveis falhas que as coleções didáticas apresentam sobre determinado assunto e que não conseguem dar conta. Sendo assim, observa-se que muitos professores utilizam os livros didáticos como única estratégia de ensino, sem nenhum tipo de complementação para as lacunas deixadas por esses materiais.

Com efeito, os educandos geralmente percebem nuances de entonações na fala, conseguindo assim distinguir os efeitos de sentido a partir das pausas na oralidade. No entanto, isso deixa de ocorrer na transposição para a escrita, uma vez que ao longo do processo de aprendizagem sobre os sinais de pontuação, percebem-se falhas no ensino desse conteúdo. De um lado há um sistema movido pela expressividade instantânea da interação face a face, de outro, uma organização pautada pela lógica

da organização sintática dos períodos. Assim, percebe-se que há duas formas de aplicação da pontuação: uma pautada pela oralidade expressiva que transcende a norma gramatical e a outra regida por regras sistematizadas.

Dado o espaço delimitativo para expor as ideias centrais da nossa pesquisa, organizamos este texto completo da seguinte forma: a) explicitação resumida da fundamentação teórica, que tem como base a análise dialógica do discurso, pautada nos escritos do Círculo Bakhtiniano; b) apresentação metodológica da investigação; c) descrição completa do *corpus* selecionado; d) considerações finais.

2. Fundamentação teórica resumida

Ao vislumbrarmos a problematização do ensino tradicional da língua materna, mais especificamente as propostas de ensino sobre a pontuação encontradas nos materiais didáticos distribuídos para as escolas públicas por meio do PNL (BRASIL, 2010), apoiamos-nos nas ideias de Faraco e Castro (2000) sobre as fragilidades das abordagens prescritivo-normativas, as quais têm sido objeto de interesse não só da linguística, mas também de especialistas das mais diversas áreas.

Dentro desse contexto, percebe-se que sempre houve uma preocupação mais com o aspecto prático do que com o teórico em relação a essa problemática. Por outro lado, Faraco e Castro (2000) defendem a ideia de uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna a partir do arcabouço teórico desenvolvido pelo Círculo Bakhtiniano, propondo uma articulação entre o conceito de enunciado e a prática de ensino de língua materna.

Partindo de alguns textos de referência do Círculo, como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1999) e *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), observa-se a discussão sobre questões fundamentais a respeito da língua. Em confluência com tais questões, também no artigo *Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar (Stylistics in Teaching Russian Language)* (2004), perceber-se um apoio metodológico a partir da ideia esboçada por um Bakhtin professor, quando esse escreveu sobre os problemas do ensino da gramática nas escolas secundárias, na Rússia de seu tempo. Muito embora essas discussões tenham sido engendradas há décadas, parecem mais atuais do que nunca, uma vez que nos

trazem a reflexão sobre algo tão contemporâneo que é o repensar o ensino tradicional da língua materna.

Com efeito, as ideias de Mikhail Bakhtin influenciaram a concepção de língua nas últimas décadas do século XX e hoje são consideradas precursoras de uma nova abordagem teórica, a análise dialógica do discurso, fundamentada no princípio dialógico da linguagem. Além disso, as contribuições bakhtinianas vieram proporcionar uma nova maneira de fazer pesquisa nas ciências humanas (AMORIM, 2004), pois não desvinculam o pesquisador desse processo, tampouco a relação entre os (inter) locutores do discurso.

A partir de uma maneira específica de entender a linguagem, temos como fundamento teórico-metodológico a análise dialógica do discurso, cujo objeto de investigação são os enunciados. Ao apresentarmos o arcabouço teórico dessa pesquisa, elencaremos alguns conceitos que subsidiarão nossas análises. Nesse sentido, a análise dialógica que proporemos pautar-se-á basicamente nos conceitos de: enunciado concreto, diálogo, dialogismo e relações dialógicas, além de outros exigidos pela análise do *corpus*, que possam corroborar em nossas discussões.

Mesmo tendo a percepção das características comuns que os materiais didáticos possuem e que esses também trabalham quase sempre com os mesmos conteúdos, cada coleção acaba se diferenciando pelo enfoque dos autores, constituindo assim seu estilo a partir da relação com os interlocutores (editores, professores e alunos). Desse modo, problematizaremos a abordagem didática sobre o conteúdo da pontuação em cada volume das coleções, tentando esmiuçar as singularidades desses materiais. Considerando que o *corpus* é constituído por livros didáticos de língua materna, tomamos esses como enunciados concretos, dessa forma, neste trabalho a perspectiva teórica adotada partirá da concepção bakhtiniana que concebe o conceito de enunciado (BAKHTIN, 2003, 2010; VOLOSHINOV, 1993) como unidades reais de comunicação, sendo consideradas eventos irrepetíveis, com juízos de valor e emoções, além de possuir um acabamento específico que permite respostas.

3. *Perspectiva metodológica*

Para compor o *corpus*, partiu-se dos seguintes questionamentos: (1) Como as abordagens didáticas sobre o emprego da pontuação se articulam à formação de leitores e produtores de textos nas obras didáticas

analisadas, conforme orientações dos documentos oficiais? (2) Quais encaminhamentos teórico-metodológicos são oferecidos pelas coleções quanto ao uso dos sinais de pontuação nos anos finais do ensino fundamental?

Com um total de 16 de coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (triênio 2011-2013), restringimos nosso *corpus* para duas coleções, fazendo um estudo por amostragem no qual pudéssemos fazer uma investigação de cunho dialógico e também para que houvesse um aprofundamento na qualidade de nossas análises. Ratifica-se a eleição do *corpus* por serem trabalhos reconhecidos e respeitados pela sociedade, dentro do âmbito escolar, além disso, as obras apresentam abordagens teórico-metodológicas diferentes, apresentando distinções relevantes quanto ao trabalho com a análise linguística, fato que exige uma investigação contrastiva minuciosa.

Dessa maneira, a compatibilidade entre o quadro teórico e a metodologia será alcançada mediante o estudo e análise dialógica da abordagem didática sobre o emprego dos sinais de pontuação nas coleções (EF II) *Português: Uma Proposta para o Letramento*, de Magda Soares, e *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

O *corpus* foi coletado a partir de dois procedimentos: (1) levantamento, análise e recorte das obras no *Guia do PNL* (2010); (2) digitalizações das atividades didáticas sobre a pontuação selecionadas. Os livros didáticos serão analisados a partir de elementos caracterizadores da obra: título, capa, autores, editora, edição; identificadores da obra: prefácio, referências bibliográficas; descrição do sumário; identificação das teorias linguísticas apresentadas e da proposta de ensino. Ademais, também serão considerados outros aspectos: descrição e análise do manual do professor, macroestrutura da obra (sumário); identificação das teorias linguísticas; descrição e análise das atividades didáticas destinadas ao estudo da pontuação; identificação e descrição das relações entre os livros didáticos de português e os documentos oficiais.

Tais critérios de análise correspondem ao método dialógico que, primeiramente, verifica/analisa a totalidade do enunciado, para especificar os elementos que o compõem, sem ignorar esse todo. Por esse motivo, recuperar elementos caracterizadores e a macroestrutura da obra é fundamental.

4. O conteúdo da pontuação nas coleções aprovadas

Observando todas as 16 coleções selecionadas, percebe-se que o conteúdo da pontuação não foi distribuído de maneira uniforme, sendo que em apenas 5 coleções, o conteúdo estava presente em todos os quatro volumes didáticos (6º ao 9º ano). De outra maneira, as demais coleções que foram selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático estruturaram a temática da pontuação de modo heterogêneo, colocando em um, dois e/ou até três volumes, podendo estar presentes no início (6º e 7º ano) ou no final (8º e 9º ano).

	COLEÇÃO	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
1	A aventura da linguagem	X	X	X	X
2	Diálogo				
3	Língua Portuguesa – Linguagem e Interação	X	X	X	
4	Linguagem: criação e interação	X	X	X	X
5	Para ler o mundo – Língua Portuguesa			X	X
6	Para viver juntos – Português				
7	Português – a arte da palavra		X		
8	Português – Ideias & Linguagens	X	X	X	X
9	Português: uma proposta para o letramento	X	X		
10	Português: linguagens	X			
11	Projeto Eco – Língua Portuguesa	X	X	X	X
12	Projeto Radix – Português	X			
13	Trabalhando com a linguagem	X	X	X	X
14	Trajatórias da palavra – língua portuguesa	X	X		X
15	Tudo é linguagem		X	X	
16	Viva Português	X	X		X

Tabela 1: O conteúdo da pontuação trabalhado nos volumes das coleções escolhidas

Pelo que percebemos na tabela, essa particularidade descrita sobre os sinais de pontuação nos volumes didáticos levanta outras questões sobre as quais tentaremos refletir no decorrer da nossa tese em andamento: Quais sinais de pontuação foram privilegiados em cada volume didático do *corpus* elencado? A distribuição do conteúdo nas coleções possui algum tipo de coerção ou fica a critério dos autores? Essa distribuição influenciou o engendramento das abordagens didáticas sobre a pontuação nos livros destinados aos alunos dos anos finais?

5. Descrição das coleções

5.1. Coleção 1 – *Português: linguagens*

Figura 1: Capas dos volumes do 6º ao 9º ano, coleção *Português: linguagens*



Sobre as capas dos volumes que compõem a coleção, vê-se uma cor predominante para cada ano: amarelo (6º ano), roxo (7º ano), verde (8º ano), azul (9º ano). Em termos gerais, no plano superior centralizado encontram-se os nomes dos dois autores da coleção. Logo após, vemos em destaque o nome do livro seguido do ano/série para o qual o volume foi destinado. Na parte inferior centralizado, observa-se o símbolo e o nome da editora. Além das cores predominantes para cada volume, há também outros elementos visuais que compõem a capa. Observa-se a inserção de alguns desenhos, ilustrações e fotografias que fazem parte das unidades didáticas.

Quanto aos autores da coleção, William Roberto Cereja é professor graduado em português e linguística e licenciado em português pela Universidade de São Paulo, mestre em teoria literária pela Universidade de São Paulo e doutor em linguística aplicada e estudos da linguagem pela PUC-SP. Thereza Cochar Magalhães é professora graduada em português/francês e licenciada pela FFCL de Araraquara – SP, mestra em estudos literários pela UNESP de Araraquara e professora da rede pública de ensino em Araraquara – SP. Além dos professores que dão autoria à coleção, houve o trabalho de diversos ilustradores que ajudam a compor os quatro volumes: Avelino Guedes, Eliana Delarissa, Elizabeth Teixeira, Evandro Luiz, Marcelo Martins, Mariangela Haddad, Patrícia Lima, Ricardo Dantas.

No processo de editoração dos livros, houve diversos outros colaboradores envolvidos que fazem parte da editora e são essenciais para a concretização da coleção, na qual elencamos a participação de vários profissionais e setores: gerente editorial, editor, editora assistente, auxiliar de serviços editoriais, preparação de texto, revisão, pesquisa iconográfica, licenciamento de textos, gerente de arte, supervisor de arte, assistente de produção, diagramação, coordenação eletrônico. Ademais, houve os profissionais envolvidos no projeto gráfico, capa e imagem de capa. Todos esses profissionais envolvidos são oriundos da editora responsável pela publicação e divulgação da coleção, sendo no caso do nosso *corpus*, a Atual Editora. Essa editora é uma das que compõe o Grupo Saraiva que também possui outras empresas como Editora Saraiva, Ético Sistema de Ensino, Agora Sistema de Ensino, Benvirá, Formato e Caramelo.

O Grupo Saraiva está há quase 100 anos no mercado brasileiro e desponta como liderança no mercado editorial reunindo duas principais empresas: a Editora Saraiva e a Livraria Saraiva. Segundo informações

disponibilizadas no site oficial a empresa¹, a editora é uma das principais empresas no *ranking* do mercado de livros didáticos e paradidáticos para ensinamentos fundamental e médio, além disso, a Livraria Saraiva destaca-se como a rede de maior faturamento no Brasil. Dentre os diversos setores em que o grupo atua, o segmento de livros didáticos é um dos mais importantes, pois os selos Editora Saraiva e Atual Editora foram responsáveis por uma expressiva participação no Programa Nacional do Livro Didático 2011, fornecendo suas coleções para centenas de escolas públicas brasileiras. Dentro desse contexto, para que as coleções dessa editora fossem aceitas foi preciso engendrar um material que atendessem às exigências mínimas propostas pelos documentos oficiais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e o edital do Programa Nacional do Livro Didático.

A partir dessa contextualização dos elementos e atores envolvidos na esfera de produção, passaremos a descrever as questões referentes à estrutura da coleção *Português: Linguagens* (6º ao 9º ano). Em termos estruturais e metodológicos, os livros foram divididos em quatro unidades com três capítulos, sendo que cada um foi subdividido nas seguintes seções fixas: *Estudo do texto*; *Produção de texto*; *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*; *A língua em foco*; *De olho na escrita*; *Divirta-se*.

A partir do *Manual do Professor*, disposto de maneira idêntica na parte final dos quatro volumes, observamos que na seção *Estudo do texto* os autores elaboraram situações objetivando a exploração da leitura, privilegiando a diversidade textual que circula socialmente. Nessa seção, percebe-se a organização de subseções em momentos distintos, sendo que algumas são facultativas: *compreensão e interpretação*, *a linguagem do texto e leitura expressiva do texto*.

O tópico *de compreensão e interpretação* objetiva ampliar as habilidades de leitura do educando gradativamente por meio de atividades de antecipação, apreensão do tema, estrutura do texto, levantamento de hipóteses e outros elementos para a compreensão do texto. A parte da *linguagem do texto*, vislumbra-se explorar as especificidades da língua, o suporte e o perfil dos interlocutores, bem como o estudo do vocabulário. Por último, o tópico referente à *leitura expressiva do texto* objetiva fechar e sintetizar o processo de compreensão e interpretação por meio da releitura, explorando aspectos como entonação e pausa.

¹ Disponível em: <<http://www.editorasaraiva.com.br/index.aspx>>. Acesso em 11-2013.

Na seção sobre *Produção de texto*, os autores trabalham com diferentes gêneros de ampla circulação social, mantendo relações com a temática da unidade e os textos estudados no capítulo. Na primeira parte, os autores apresentam o conteúdo pela perspectiva teórica, partindo de um gênero representativo para a unidade. Na segunda parte, objetivou-se a produção escrita do aluno a partir dos subsídios teóricos desenvolvidos, nos quais os educandos encontram orientações para o planejamento, produção, avaliação e refação da própria produção textual.

Quanto ao segmento *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*, Cereja e Magalhães variam a titulação do tópico nas unidades conforme o assunto discutido. Dessa forma, tratam de diversos aspectos ligados à textualidade, ao discurso, abordando questões sobre avaliação apreciativa e recursos gráficos. Ademais, trabalharam aspectos expressivos da língua e enfocam elementos da textualidade.

Na seção *A língua em foco*, vê-se que a proposta da coleção pretende dar ênfase para a noção de enunciado, texto e discurso e não para o ensino tradicional da gramática (que priorizava a classificação gramatical de cunho morfológico e sintático). Nesse sentido, os autores procuraram destacar nos volumes da coleção a língua enquanto processo dinâmico e interativo e não a língua entendida como um sistema imutável e fechado. O trabalho linguístico desenvolvido na coleção contempla aspectos de natureza normativo-prescritiva, bem como questões relacionadas ao uso reflexivo desses recursos da língua. Nesse imbricamento, pretende-se formar educandos que não apenas descrevam a língua, mas que sejam capazes de utilizar, de maneira consciente, todos os elementos orais e escritos de acordo com o contexto sócio-histórico.

A seção *Língua em foco* foi dividida nos seguintes tópicos: *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *Exercícios*. Resumidamente, os tópicos objetivam levar, por meio de diferentes atividades, o educando a construir o conceito gramatical destinado para cada unidade. Após o contato inicial do aluno com o conceito, os autores aprofundam o assunto através de exercícios práticos, objetivando internalizar nos alunos o conteúdo trabalhado.

Na seção *De olho na escrita*, o trabalho principal é focado nos problemas notacionais da língua, como ortografia e acentuação. De modo sistematizado, os alunos são levados a refletir, por meio do método indutivo, sobre as regras, colocando-as em prática nas atividades prescritas. Para fechar cada capítulo, encontra-se a seção *Divirta-se* na qual há ati-

vidades lúdicas para estimular o raciocínio do educando, destacando-se o trabalho com charadas, brincadeiras, adivinhas e outros textos lúdicos.

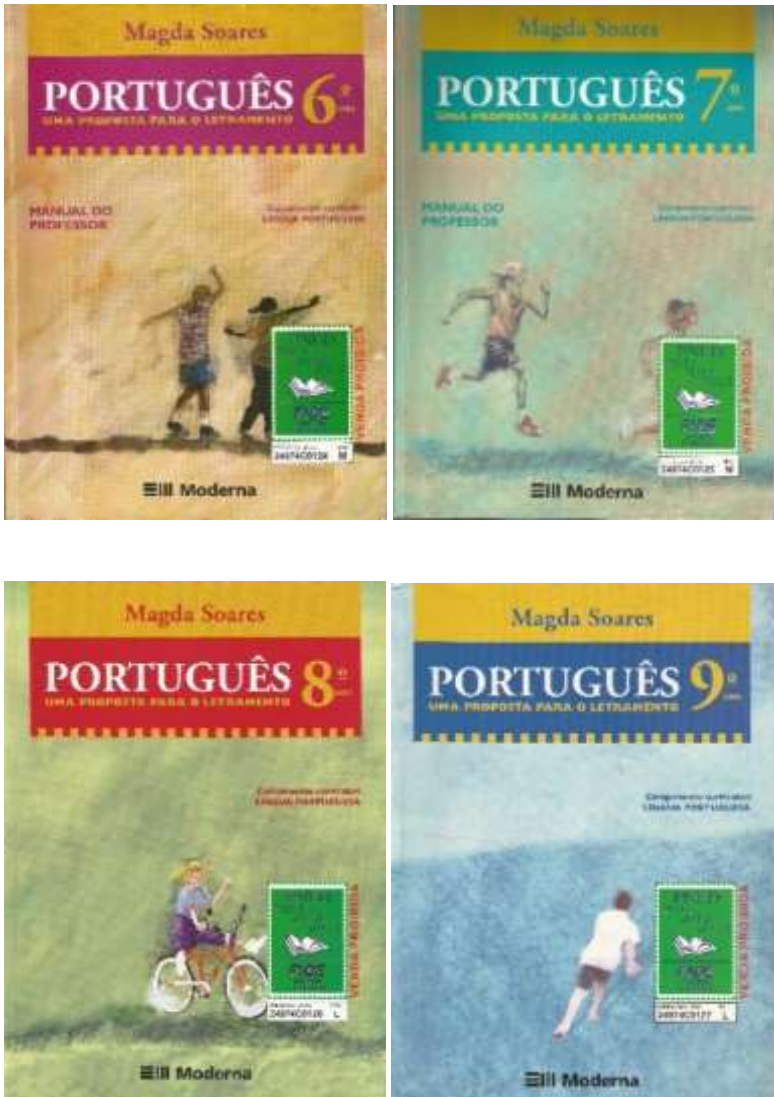
No volume destinado aos docentes, além de todas as respostas e recomendações em azul, com letras menores, há no fim de cada volume o *Manual do Professor*. Nessa parte, os autores estruturaram da seguinte forma: (1) Introdução; (2) Estrutura e metodologia da obra; (3) Cronograma; (4) Leitura extraclasse; (5) Produção de texto; (6) O ensino da língua; (7) O dicionário; (8) A interdisciplinaridade; (9) Avaliação; (10) Plano de curso. Essa estrutura aparece em todos os quatro volumes que compõem a coleção quase da mesma forma, diferenciando apenas o item (10) *Plano de curso*, pois apresenta o conteúdo específico de cada ano e as sugestões de estratégias. No decorrer do *Manual*, também aparece a inserção das referências teórico-metodológicas utilizadas pelos autores na composição das atividades de leitura, produção de texto e análise linguística.

Na introdução do *Manual*, os autores discorrem sobre a nova edição da coleção, afirmando tratar-se de uma versão revista, ampliada e atualizada. Na seção *Estrutura e metodologia da obra*, vê-se com detalhamento toda explicação sobre as unidades e capítulos que compõem o livro. Quanto ao *Cronograma*, os autores apresentam uma sugestão de organização da utilização do material tendo como base os 200 dias letivos e a previsão de cinco aulas semanais de língua portuguesa.

Com relação à *Leitura extraclasse*, Cereja e Magalhães sugerem, além das atividades de leitura em classe, um trabalho com leitura fora da sala de aula para estimular a formação de leitores autônomos e proficientes. Sobre a *Produção de texto*, os autores admitem que a coletânea reúna contribuições de linhas teóricas diferentes, destacando-se o conceito de gêneros textuais e discursivos. Além disso, nessa parte encontram-se outros procedimentos didáticos e recomendações sobre a produção de um jornal impresso em sala de aula e detalhamento de uma experiência com jornal. A seção *O ensino da língua* subdivide-se em duas partes: (a) *Gramática*: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio e (b) *Ensino de Língua Portuguesa*: entre a tradição e a enunciação. Na parte final do *Manual*, os autores discorrem sobre o uso concomitante do dicionário, como recurso complementar do livro didático. Além disso, reservaram um espaço sobre avaliação, onde há um diálogo com os docentes sobre sondagem, avaliação diagnóstica e das produções de texto.

5.2. Coleção 2 – *Português: uma proposta para o letramento*

Figura 2:
Capas dos volumes do 6º ao 9º ano, coleção *Português: uma proposta para o letramento*



Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Com relação às capas que compõem a coleção *Português: Uma Proposta para o Letramento*, percebe-se a separação por cores predominantes no retângulo, que se destacam no título e nos tons de toda a capa: roxo (6º ano), azul claro (7º ano), vermelho (8º ano), azul escuro (9º ano). Sobre os aspectos verbais, vemos o nome da autora centralizado na parte superior e logo na sequência o título da coleção e o ano para o qual o volume foi destinado. Além dessas informações, há a descrição do componente curricular e a inserção do símbolo e o nome da editora. A respeito de outros elementos visuais, a ilustração de capa ficou sob responsabilidade de Chico Marinho. Cada volume possui ilustrações diferentes, com imagens de crianças e adolescentes brincando, andando de bicicleta ou correndo.

Quanto à autora da coleção, Magda Becker Soares, possui graduação em letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutorado em didática e é professora titular da mesma instituição. Pesquisadora de renome no contexto nacional e internacional, é membro de diversos órgãos nacionais e internacionais no âmbito das áreas científicas. Além disso, tem diversas publicações em destaque sobre temáticas da formação de professores, alfabetização, ensino, escrita, leitura e letramento.

Sobre a editora, a empresa possui mais de quarenta anos de tradição no mercado editorial brasileiro, sendo considerada uma das líderes no mercado público e privado de livros didáticos. Tendo como lema *Fazendo escola com você*, segundo pesquisa no site² oficial da empresa, a Editora Moderna tem como principais eixos: (1) a inovação de serviços e obras, (2) investimento em pesquisas e (3) subsídio pedagógico.

As áreas estabelecidas para fins exclusivamente metodológicos, os volumes foram divididos em quatro unidades bimestrais segmentadas por seis seções comuns para cada unidade: *Leitura* (Preparação para a Leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa, interpretação Oral, Interpretação Escrita, Sugestões de Leitura); *Produção de Texto*; *Língua Oral*; *Língua Oral – Língua Escrita*; *Vocabulário*; *Reflexão sobre a Língua*.

Na área destinada à *Leitura*, observou-se a distinção de cinco partes distintas. Antes da leitura do texto em si, a atividade de *Preparação para a leitura* objetivou discutir as características do gênero, formulações de hipóteses e construção de conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Na sequência, a atividade de *Leitura oral* é focada prin-

² Disponível em: <<http://www.moderna.com.br>>. Acesso em 11-2013.

principalmente no professor e justifica-se pela exploração de aspectos linguísticos e disposição gráfica do texto, além do trabalho com outros elementos como ritmo, musicalidade e expressividade. A atividade de *Leitura silenciosa* possui o intuito de estimular no educando a habilidade de relacionar textos e ilustrações, já a *Interpretação oral* justifica-se pela necessidade dos educandos confirmarem suas hipóteses levantadas e compartilharem a interpretação do texto coletivamente, sanando assim as dúvidas particulares e coletivas.

Quanto à *Interpretação escrita*, a atividade teve como escopo estimular os educandos ao aprofundamento do texto por meio de perguntas, fazendo-os compreender e desenvolver habilidades de reflexão, análise, síntese e avaliação. Por último, há a seção *Sugestões de leitura* cuja temática seja pertinente ao tema desenvolvido na unidade.

A parte destinada à *Produção de Texto* vislumbra criar oportunidades para que os educandos expressem por escrito, despertando o interesse pelas diferentes formas de interlocução, bem como o aprimoramento dessas habilidades. Quanto aos objetivos específicos, espera-se que sejam capazes de engendrar textos coerentes de acordo com as condições de produção, adequando recursos linguísticos e gráficos.

Na seção de *Linguagem Oral*, o objetivo é fazer com que os alunos produzam e ouçam textos orais de diferentes gêneros, observando todos os elementos característicos de cada gênero. A seção *Vocabulário* vislumbra desenvolver nos alunos as habilidades de busca e consulta no dicionário, além de distinguir a estrutura da palavra e identificar o conteúdo semântico de aspectos morfossintáticos da língua.

Quanto à *Reflexão sobre a Língua*, observa-se o intuito de levar os educandos a refletirem de maneira aprofundada a respeito da prática de análise linguística, identificando variedades da língua, bem como reconhecer, comparar e analisar fenômenos linguísticos. Como acontece na maioria dos livros didáticos, esta coleção também apresenta, na versão para os professores, sugestões e respostas das atividades em letras azuis um pouco menores que a diagramação normal. Ademais, há uma parte para uso exclusivo do professor, intitulada *Sobre esta coleção* (comumente conhecida como *Manual do professor*), onde a autora discutiu os fundamentos teóricos gerais da proposta da coletânea, a parte metodológica e uma complementação bibliográfica.

Quanto aos fundamentos teóricos, Soares (2002) coloca em sua coleção o *letramento* como embasamento e como finalidade do ensino de

português, teoria que serviu de base para titular a coletânea. A autora explica que a perspectiva teórica adotada pressupõe a concepção de língua, não como instrumento, mas como discurso (entendido na coleção, grosso modo, como língua em processo de interação entre os interlocutores). Para tanto, essa interação se dá por meio de textos orais ou escritos como unidades de ensino. No *Manual do Professor*, intitulado como *Sobre esta coleção*, vê-se que a autora explicita em sua base teórica que trabalha com gêneros textuais, uma vez que organiza os volumes da coleção em unidades temáticas, ou seja, para cada unidade escolheu-se trabalhar um gênero específico.

6. Considerações finais

Em nossas considerações, justificamos que pelo espaço destinado ao texto completo apresentado no XVIII CNFL, resolvemos apresentar um tom mais descritivo e completo do *corpus* que faz parte da nossa tese em andamento. Sendo assim, este texto procurou apresentar sucintamente um panorama do arcabouço teórico-metodológico, bem como a descrição completa no nosso material de investigação.

Dessa forma, explicitamos que a partir da descrição completa dos enunciados concretos que dão origem ao nosso *corpus*, elaboraremos ao longo do nosso doutoramento a análise dialógica das atividades sobre a pontuação nas duas coleções selecionadas, visando observar a abordagem didática quanto à apresentação teórica e exercícios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- ARÁN, O. P. *Nuevo diccionario de la teoria de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra, 2006.
- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.). Relação entre a infraestrutura e as superestruturas. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed.

Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 39-47.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar. In: *Journal of russian and east psychology*, vol. 42, n. 6, Nov./Dec. 2004, p. 12-49.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 6. ed. Trad.: Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: UNESP/ HUCITEC, 2010, p. 13-70.

_____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 6. ed. Trad.: Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 2010a, p. 71-210.

_____. Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski. In: _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010, p. 115-208.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad.: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

_____. *Português: linguagens*, 7º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

_____. *Português: linguagens*, 8º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

_____. *Português: linguagens*, 9º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CUNHA, C; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DAHLET, Véronique. *Pontuação, língua, discurso*. Comunicação apresentada no 24º Seminário do GEL/1994 – FFLCH/USP-SP. São Paulo, 1995, p. 337-340.

_____. *Pontuação, sentido e constituição de sentidos*. Comunicação apresentada no XLV Seminário do GEL/1997 – Unicamp – Campinas - SP. São José do Rio Preto (SP), 1998, p. 465-471.

_____. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Humanitas, 2006.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009a.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009b, p. 95-111.

_____. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad.: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010, p. 147-158.

JUNKES, T. K. *Pontuação: uma abordagem para a prática*. Florianópolis: UFSC, 2002.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad.: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. Teoria dos gêneros. In: _____. *Mikhail Bakhtin: Criação de uma prosaística*. Trad.: Antonio de P. Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008, p. 287-322.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Bakhtin e a cultura contemporânea: sinalizações para a pesquisa em linguística aplicada. *Revista da ANPOLL*, n. 13, p. 105-121, jul./dez. 2002. Disponível em:

<<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/531>>.

Acesso em: 02-12-2013.

PADILHA, S. de J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. 2005. – Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PUZZO, M. B. A pontuação nos textos informativos: informação e constituição de sentido. In: SILVA, E. R da; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. (Orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 123-146.

_____. Revisitando questões de gramática e de ensino de um ponto de vista bakhtiniano. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 7 (1), 2012, p. 161-177.

Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8818>>.

Acesso em: 10-09-2012.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento, 6º ano*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Português: uma proposta para o letramento, 7º ano*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Português: uma proposta para o letramento, 8º ano*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Português: uma proposta para o letramento, 9º ano*. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

VOLOSHINOV, V. N./BAJTÍN, M. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigostski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 245-276.

VOLOSHINOV, V. N. *O discurso na vida e o discurso na arte*. Trad.: C. Tezza e C. A. Faraco, [s/d].

**A LEI E A REALIDADE:
A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM DO SURDO
NOS DOCUMENTOS
SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)
vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

No início do século XXI, começa a ser discutida a estrutura partitiva reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com especificidades em idade escolar fora da escola. Com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação, emerge a defesa de uma sociedade inclusiva. Esta perspectiva sugere novos rumos para a educação especial e tenta implementar políticas de formação, financiamento e gestão necessárias para a transformação da estrutura educacional, para fornecer condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes. A educação inclusiva visa à participação integral 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. Ela 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. Assim, o presente trabalho visa analisar o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerado um marco teórico e organizacional na educação brasileira, pois defende a inclusão de alunos com especificidades no sistema regular de ensino, com atendimento especializado complementar. O referencial teórico utilizado na pesquisa é a análise crítica do discurso, tendo como base para a análise o modelo tridimensional de Fairclough (1992). Para isto, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, falaremos sobre as etapas de análise propostas por Ramalho & Resende (2006). Depois, analisaremos o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir das etapas do modelo tridimensional proposto por Fairclough (1992).

Palavras-chave: Surdo. Imagem do surdo. Educação inclusiva. Política educacional.

1. *Introdução*

No início do século XXI, começa a ser discutida a estrutura partitiva reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com especificidades em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes, público alvo da educação especial, majoritariamente, em escolas e classes especiais. Com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania dessas pessoas, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva.

Esta perspectiva sugere novos rumos para a educação especial e tenta implementar políticas de formação, financiamento e gestão necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de fornecer condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes. A educação inclusiva é a educação que visa 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.

Tendo em vista o exposto, o presente trabalho visa analisar o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, considerado um marco teórico e organizacional na educação brasileira, pois defende à inclusão de alunos com especificidades no sistema regular de ensino, com atendimento educacional especializado complementar. O referencial teórico utilizado na pesquisa é a análise crítica do discurso, tendo como base para a análise o modelo tridimensional de Fairclough (1992).

Para tal objetivo, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, falaremos sobre as etapas de análise propostas por Ramalho & Resende (2006). Depois, na segunda parte, analisaremos o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” a partir das etapas do modelo tridimensional proposto por Fairclough (1992).

2. *Etapas de análise (RAMALHO & RESENDE, 2006)*

O enquadre feito por Chouliaraki & Fairclough (1999) explica que, primeiramente, toda análise em análise crítica do discurso deve partir da percepção de um problema, relacionado ao discurso, em alguma parte da vida social (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 60).

Depois, devem ser verificados quais são os obstáculos que impedem que esse problema seja resolvido; ou seja, quais elementos das práticas sociais que o sustentam. Por fim, o terceiro passo busca verificar as funções dele nas práticas discursivas e sociais (RAMALHO & RESENDE, 2006, p. 36).

2.1. Identificação do problema

Educação inclusiva é a educação que visa à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. No entanto, essa participação é integrada, reestruturando o ensino para que se leve em conta a diversidade dos alunos e atente para as suas singularidades. Ela 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.

No entanto, ao analisarmos o cotidiano das escolas brasileiras, vemos que essa proposta não é aplicada, pois o ensino voltado para os alunos surdos não leva em conta suas singularidades e não respeita suas diferenças. Essa realidade nos mostra que a falta de conhecimento sobre a língua de sinais – língua materna de parte dessa comunidade –, a cultura surda e a identidade surda por parte da população em geral, inclusive professores e membros da comunidade escolar, cria representações equivocadas e preconceituosas dos surdos.

Sales (2004) explica que “é por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência, de identidade” (SALES, 2004, p. 40). Como os surdos depreendem a partir da visão e não da audição o mundo, podemos notar que eles o entendem de maneira diferente dos ouvintes, e essa forma peculiar gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sociointerativas (FELIPE, 2001, p. 38).

A cultura surda ajuda a construir uma identidade das pessoas surdas. Logo, dependendo de qual identidade o surdo assumir dentro da sociedade em que vive, ele estará mais ou menos próximo dessa cultura. De acordo com Perlin (1998), há diversos tipos de identidade e eles podem ser definidos como:

Identidade flutuante, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;

Identidade inconformada, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna;

Identidade de transição, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que os faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada - o surdo passa por um conflito cultural;

Identidade híbrida, reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral;

Identidade surda, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos. (PERLIN, 1998)

Portanto, ainda que pertençam à sociedade brasileira, a comunidade surda tem uma cultura própria, e aqueles que têm como construção identitária a identidade surda se veem como sujeitos culturais capazes, com capacidade de viver uma vida autônoma assim como os ouvintes.

2.2. Obstáculos para que o problema seja superado

Além da falta de conhecimento sobre a Cultura Surda, outro fator que também influencia a criação de representações preconceituosas dos surdos é a visão medicalizada da surdez, que a enxerga como uma deficiência. De acordo com essa perspectiva, os surdos apresentam uma limitação, um “impedimento” e são vistos como “deficientes auditivos”. Essa ideia equivocada faz com que práticas de ensino voltadas para a oralização sejam desenvolvidas. Segundo Quadros (2006):

[...] partir dessa concepção entendeu-se que a surdez afetaria, de modo direto, a competência linguística dos alunos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Dessa ideia se infere a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os alunos surdos da língua oral. (QUADROS, 2006, p. 33)

Ademais, ao denominar o surdo como “deficiente auditivo”, o enxergamos a partir da sua diferença e construímos, assim, uma identidade focada apenas na falta de sua habilidade de ouvir. De acordo com Gesser (2009), o termo “surdo” rejeita a ideologia dominante vinculada aos estereótipos constituídos pelo poder e saber clínico, que reconhecem o surdo como “deficiente auditivo”, e passa a se referir ao reconhecimento da

dimensão política, linguística, social e cultural da surdez. A autora, utilizando os autores Padden & Humphries (2008), também explica:

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado e sua comunidade. (PADDEN & HUMPHRIES, 2008, p. 44)

Por fim, podemos notar que, além da construção de estereótipos limitadores, a representação do surdo como uma pessoa com deficiência ultrapassa a dimensão discursiva e torna-se um problema na esfera social. Devido ao desconhecimento das especificidades da comunidade surda por parte da maioria dos ouvintes, muitas vezes, são criados estereótipos. Eles, por sua vez, generalizam todas as pessoas com especificidades - surdos, cegos, cadeirantes, entre outros - e as reúnem em um único grupo, o grupo das supostas “pessoas com deficiência”, atitude que oprime a identidade de cada minoria, silencia suas particularidades e faz com que não se discutam suas respectivas necessidades.

2.3. Funções do problema na prática

A partir das reflexões discutidas acima, o presente trabalho buscou analisar o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, é considerada um marco teórico e organizacional na educação brasileira, pois defende que a educação especial não substitui a escolarização, e sim complementa a formação dos estudantes com especificidades, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse documento tem como objetivo orientar os sistemas de ensino para que haja a inclusão escolar desses alunos e para que políticas públicas sejam implementadas, de modo que sejam criadas condições de acesso para esse público. Com isso, o documento discute qual a proposta da educação inclusiva e quais suas metas. Entre elas, temos: o acesso para os alunos com especificidades, com participação e aprendizagem, no ensino comum; o atendimento educacional especializado; a continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; a promoção da

acessibilidade universal; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; a transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, entre outras.

3. *Análise do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”*

Para a análise do documento, utilizamos como base teórica o modelo tridimensional de Fairclough (1992). De acordo com o autor, o modelo é uma tentativa de reunir três tradições analíticas: a textual e linguística detalhada, a da prática discursiva e a da prática social.

A primeira diz respeito à análise do texto como um produto, observando seu léxico, sua estrutura, sua gramática, entre outros elementos. É uma análise linguística e gramatical, que tem como foco a descrição.

Já a segunda tem como objetivo analisar o texto como interação social e as imagens projetadas do locutor e do interlocutor, observadas no mesmo, apresentando seus processos de produção, distribuição e consumo, o seu propósito, como ele se relaciona com outros textos e como se relaciona com outros discursos.

Por último, a terceira busca relacionar esta interação social com outras de diversos tipos, mostrando de que forma este texto intervém no diálogo público sobre o assunto, se o texto reforça ou cria sentidos já postos no debate, qual a contribuição do texto no sentido de revelar sentidos considerados de “senso comum” no debate sobre o tema, se há formações ideológicas e hegemônicas reconhecíveis no texto e como é possível identificá-las.

3.1. Primeira dimensão – análise textual

No que diz respeito ao vocabulário, devido ao gênero e ao fato do documento ser entregue ao Ministro da Educação, o texto apresenta alto grau de formalidade e é proveniente do discurso educativo. Já em relação à gramática, podemos notar a presença do discurso atenuado, como no trecho “Devido à diferença linguística, *orienta-se* que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008, p. 12).

Inicialmente, o documento aparenta ter como objetivo informar e explicar sobre a proposta da educação inclusiva, como é dito logo no seu início: “o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 1). No entanto, muitas vezes, podemos notar a tentativa de promoção dessa nova política, mostrando seus pontos positivos e de que forma ela é um avanço da política de educação especial, como no trecho:

Na perspectiva da educação inclusiva, *a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular*, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, *a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos*. (BRASIL, 2008, p. 12).

Além de utilizar recursos gramaticais, a própria estrutura do texto corrobora com esse objetivo implícito de promover a proposta da nova política. Ele inicia apresentando ao leitor marcos históricos e normativos no que diz respeito às tentativas de inclusão de alunos com especificidades.

Depois de mostrar esse panorama geral, começa a ser falado sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e há um tópico para abordar especificamente seu diagnóstico, explicando, a partir de dados estatísticos, de que forma essa política ajudou no aumento de matrículas de alunos com necessidades especiais.

Por fim, começa a ser discutido qual o objetivo dessa nova política, quais são os alunos atendidos por ela e quais são suas diretrizes. Logo, nota-se que o texto apresenta a proposta de educação inclusiva como um novo marco na área e a promove ao dizer que essa nova política influencia de forma positiva no aumento do número de alunos com especificidades na escola regular.

3.2. Segunda dimensão – análise das práticas discursivas

Os elementos esperados do texto em questão são: a proposta e os fundamentos da política de educação inclusiva, qual a visão de ensino que essa nova perspectiva tem e as orientações para sua implementação.

Em relação ao primeiro elemento, o documento explica que essa política tem o objetivo de permitir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 8).

No que diz respeito ao segundo elemento, o texto cita o artigo 205, que explica que “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 2).

Já para abordar a questão das orientações para a implementação da política de educação inclusiva, no texto há o tópico VI, intitulado “VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Essa parte, além de explicar quais os objetivos da política em questão, detalha como ela atua nos diferentes níveis de ensino e qual a formação esperada para o professor de cada segmento.

Na análise das práticas discursivas, um ponto que deve ser discutido é de que maneira o texto cumpre linguisticamente seus objetivos e se há visibilidade dos mesmos. No documento estudado, é citado que “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às *necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência*”. No entanto, uma questão gerada com essa afirmação é quem seriam esses “alunos com deficiência” e quais seriam suas “necessidades educacionais especiais”. Apesar de serem citados, não é discutido quem é esse público e nem quais são suas especificidades.

Outro problema encontrado no documento é a denominação utilizada para se referir às pessoas com especificidades. Além de generalizar indivíduos com diversas especificidades - como surdos, cegos, cadeirantes, entre outros -, os colocando em um único grupo, em alguns momentos, eles são definidos como “pessoas com deficiência”, termo que foca na sua limitação, e não nas suas capacidades.

Inclusive, há no documento, uma parte que comenta que “as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão”. Nesse momento, é esperado que se discuta as diversas especificidades existentes, mas a

definição dada para “pessoas com deficiência” também é generalizante e preconceituosa:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008, p. 9)

O documento, ao afirmar que a pessoa que “tem impedimentos de longo prazo [...], em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”, direciona a culpa da exclusão para as pessoas com especificidades, quando, na verdade, elas não são incluídas porque não há medidas efetivas para que a inclusão no ensino regular ocorra. Além disso, especificamente no caso dos surdos, há diversos estudos atuais que provam que essa comunidade é excluída da escola não por ter alguma limitação cognitiva, mas sim porque não há metodologias direcionadas para esse público e porque, muitas vezes, os surdos entram na escola sem terem sido alfabetizados nem em libras (língua brasileira de sinais) e nem em português, o que prejudica sem desenvolvimento intelectual. Como explicam Leite & Cardoso, a dificuldade de aprendizagem dos surdos “não são inerentes a sua condição de surdez, mas geradas por uma política demagógica de inclusão escolar” (LEITE & CARDOSO, 2009, p. 3445).

Logo, podemos concluir que a visão do documento em relação ao aluno surdo, denominado como “aluno com deficiência”, é de um indivíduo que apresenta “impedimentos de natureza física, mental ou sensorial”. Isso porque, apesar de se propor a fornecer as orientações para a implementação da educação inclusiva, em alguns momentos, o documento mostra uma representação generalizada do surdo e o coloca em uma posição subalterna em relação ao ouvinte. Além disso, agrupa todos os alunos com especificidades em um mesmo conjunto, como se todos tivessem as mesmas particularidades e necessidades, ignorando, dessa forma, as múltiplas subjetividades e identidades desses indivíduos.

Por outro lado, há momentos em que o documento fala especificamente dos alunos surdos e, nessas partes, além de serem abordadas suas necessidades específicas, a denominação para essa comunidade muda também: em vez de ser utilizado o termo “alunos com deficiência”, começa a ser usado o termo “alunos surdos”, como podemos notar no trecho abaixo:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – língua portuguesa/libras desenvolve o ensino escolar na língua portu-

guesa e na língua de sinais, o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de libras e língua portuguesa e o ensino da libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 11)

Dessa forma, quanto mais o texto generaliza a representação do surdo, mais ele deixa de falar sobre sua identidade e suas especificidades. Além disso, podemos notar que, nos momentos em que são abordadas questões específicas dessa comunidade, a denominação para esses alunos muda, e eles deixam de ser chamados de “alunos com deficiência” para serem chamados de “surdos”.

3.3. Terceira dimensão – análise da prática social

Podemos identificar o aparecimento de formações ideológicas e hegemônicas reconhecíveis no texto. Segundo Fairclough, há três asserções para as bases teóricas do conceito ideologia:

Primeiro, a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de que a ideologia “interpela os sujeitos”, que conduz à concepção de que um dos mais significativos “efeitos ideológicos” que os linguistas ignoram no discurso (segundo ALTHUSSER, 1971, p. 161, n. 16) é a constituição dos sujeitos. Terceiro, a asserção de que os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições tais como a educação ou mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 116)

Nesse contexto, Thompson (1990) explica que há diversos modos de operação da ideologia, como, por exemplo, a Unificação. Ela diz respeito às “relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independente das diferenças e divisões que possam separá-los” (THOMPSON, 1990, p. 88). Esse modo de operação da ideologia utiliza como estratégia de construção simbólica a padronização, estratégia na qual “formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica” (THOMPSON, 1990, p. 88).

Levando em conta o documento analisado, podemos notar a presença da unificação, pois é utilizada a estratégia de padronização ao se

referir a todos os alunos com diferenças especificidades como “alunos com deficiência”. Logo, como consequência, o texto, em alguns momentos, atualiza o discurso da “deficiência”, cristalizado no imaginário social.

Outro elemento que pode ser identificado no texto é a presença de formações hegemônicas, que diz respeito ao fluxo constante entre identidades legitimadoras, de resistência e de projeto. A construção desses tipos de identidade, por sua vez, se dá em contextos de poder, na luta entre a fixação e a desarticulação de construções identitárias. Segundo Fairclough, o conceito de hegemonia é definido como:

[...] é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 122)

No documento “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, é possível notar que, mesmo com a proposta de inclusão visando à valorização da diferença, ainda há conflitos entre esses três tipos de identidades encontrados no texto no que diz respeito à surdez. Isso porque, por um lado, há a presença da identidade legitimadora introduzida por instituições dominantes, que enxerga o surdo como “deficiente”. No entanto, por outro, há também a presença da identidade de resistência, que vai contra a visão negativa da surdez ao se referir à comunidade surda como “surdos” e que leva à identidade de projeto, que seria o “orgulho de ser surdo”.

4. Conclusão

A partir da análise do documento em questão, podemos concluir que a representação do surdo como deficiente e a falta de conhecimento sobre a cultura e identidade surdas cria uma visão estereotipada e generalizante dessa comunidade. Um dos perigos existentes dessa visão generalizante, que coloca as pessoas com diversas especificidades como pertencentes a um único grupo, é que ela vai além do texto: o equívoco na representação desses grupos faz com que se crie a ideia de que todos têm as

mesmas necessidades e, com isso, não são discutidas as adequações necessárias no ensino para a inclusão de pessoas com cada uma das especificidades existentes.

Uma consequência causada por essa representação equivocada dos surdos e das pessoas com especificidades pode ser notada na própria realidade escolar brasileira. Apesar das exigências da política nacional de inclusão – a qual considera que alunos com necessidades especiais devem ser incluídos em escolas ditas regulares – as ações voltadas à inclusão escolar desses alunos estão acontecendo precipitadamente ou, no caso dos surdos, desconsiderando um fator importante para que de fato a inclusão ocorra: a singularidade linguística da comunidade surda em sua especificidade viso-espacial.

Eliminar o preconceito e reducionismos da sociedade é um caminho difícil, mas mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação às pessoas com especificidades é um fator fundamental para que sejam discutidas suas necessidades e para que haja a real inclusão desses alunos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

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.

**ANÁLISE DA INTERLOCUÇÃO
EM ELEMENTOS PROVOCADORES
DO EXAME ORAL CELPE-BRAS**

Lygia Maria Gonçalves Trouche (UFF)
lymt@terra.com.br

Na perspectiva pragmática, a linguagem é considerada como uma forma de ação; cada ato de fala (batizar, permitir, mas também prometer, afirmar, interrograr, etc.) é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado. (MAINGUENEAU, p. 29)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar, sob o ponto de vista da encenação discursiva no gênero “prova oral”, dois elementos provocadores da interação face a face entre o aplicador e o candidato no exame CELPE-BRAS. O objetivo da tarefa do exame é avaliar a compreensão e produção oral, instaurando uma conversa sobre o tema dos textos propostos (aspectos verbais e não verbais). Focalizaremos os procedimentos linguístico-discursivos do contrato de comunicação (o ato de linguagem como encenação), com especial atenção ao modo enunciativo (CHARAUDEAU, 2009), bem como algumas marcas dos comportamentos alocutivo, delocutivo e elocutivo na interlocução instaurada pelos textos para a conversa, em correlação com o comportamento presumível na fala do examinando. Com base na concepção de que todo discurso é marcado por uma interatividade constitutiva, verificaremos a eficácia dos textos sugeridos para a prova oral, destacando as marcas da presença do locutor, suas estratégias para seduzir o leitor e aspectos da cultura brasileira identificados nos textos escolhidos. O suporte teórico-metodológico que fundamenta a análise contempla, portanto, o componente linguístico e o discursivo.

Palavras-chave: Interlocução. Provocação. Exame oral. CELPE-BRAS.

1. Apresentação

Este trabalho tem como objetivo analisar, sob o ponto de vista da encenação discursiva no gênero “prova oral”, dois elementos provocadores da interação face a face entre o aplicador e o candidato no exame CELPE-BRAS. O objetivo da tarefa do exame é avaliar a compreensão e produção oral, instaurando uma conversa sobre o tema dos textos propostos (aspectos verbais e não verbais). Focalizaremos os procedimentos linguístico-discursivos do *contrato de comunicação* (*o ato de linguagem como encenação*), com especial atenção ao *modo enunciativo* (CHARAUDEAU, 2009), bem como algumas marcas dos comportamentos *alocutivo*, *delocutivo* e *elocutivo* na interlocução instaurada pelos textos para a conversa, em correlação com o comportamento presumível na fala do examinando.

O suporte teórico-metodológico que fundamenta a análise contempla, portanto, o componente linguístico e o discursivo.

2. Exame CELPE-BRAS

O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-BRAS) é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação. O exame é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. O CELPE-BRAS é aceito, internacionalmente, em firmas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. É o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. É conferido, pelo MEC, em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O primeiro teste foi aplicado em 1998.

A parte oral consiste em uma interação face a face de 20 minutos entre o examinando e o entrevistador. A primeira parte da interação, com duração de aproximadamente 5 minutos, consiste em uma conversa sobre interesses pessoais do examinando, a partir das informações dadas por ele no formulário de inscrição. A parte seguinte, com duração de aproximadamente 15 minutos, consiste em uma conversa a partir de elementos provocadores – pequenos textos e imagens de temas variados que circulam na imprensa escrita brasileira. (Informações: *Manual do Candidato*)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esse material funciona como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar a competência comunicativa em PLE (português língua estrangeira), não havendo apenas uma resposta correta. Há sugestão oficial de encaminhamento da entrevista de acordo com o elemento provocador.

Os exemplos seguintes foram retirados do *Manual do Candidato* (BRASIL, CELPE-BRAS, INEP, 2011).

Etapa 1:

O aplicador diz ao examinando: *Por favor, leia este texto*

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2:

Após aproximadamente um minuto, o aplicador inicia as perguntas da entrevista ao examinando.

ELEMENTO PROVOCADOR 1:



O que faz alguém se tornar seu amigo?

Etapa 3:

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Você tem muitos amigos? Fale um pouco sobre eles.
2. Existe alguém que você considere seu melhor amigo? Por quê?
3. Como vocês se conheceram?

ELEMENTO PROVOCADOR 2

(BRASIL, CELPE-BRAS, INEP, 2002).



Etapa 1:

O aplicador diz ao examinando: *Por favor, leia este texto*

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2:

Após aproximadamente um minuto, o aplicador inicia as perguntas da entrevista ao examinando.

Como é o trânsito na sua cidade?

Etapa 3:

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Quais são os principais problemas de trânsito na sua cidade?
2. Você já presenciou uma situação em que o desrespeito às leis de trânsito tenha causado um acidente? Conte o que ocorreu.
3. No caminho que faz diariamente para o trabalho, você enfrenta engarrafamentos? O que faz para suportar esta situação da melhor maneira possível?

3. Gênero textual “prova oral”

A situação comunicativa do gênero “prova oral” implica que os parceiros estão face a face e mantêm suas identidades psicológicas e sociais. Segundo Charaudeau (2008), esses parceiros estão envolvidos em um contrato de comunicação que implica um ritual sociodiscursivo em que o eu-comunicante e o tu-interpretante devem conhecer seus papéis. No exame oral, esse fato evidencia aspectos essenciais de produção/ interpretação do ato de linguagem: a) a relação do professor/aplicador (sujeito comunicante) com o candidato/examinando (sujeito interpretante) de acordo com o propósito linguageiro; b) a relação assimétrica desses dois sujeitos, um diante do outro. (CHARAUDEAU, 2008)

Isso implica um conjunto de liberdades e restrições resultantes desse tipo de enunciação do ato de linguagem, tais como: o espaço da sa-

la do exame; a possibilidade que o candidato possui de reestruturar a fala/resposta; a interferência do aplicador que pode fazer paráfrases para verificar a compreensão do candidato; a escolha de algum trecho para destaque e a relevância do assunto, entre outros fatores. Assim, verifica-se a margem de manobra para o projeto de fala (atitude do eu-comunicante) e a construção de sua interpretação (atitude do tu-interpretante) que, ao responder também desenvolverá um projeto de fala pessoal.

Atualmente, de acordo com os estudos bastante difundidos sobre gênero (BAKHTIN, 2010; MARCUSCHI, 2003; BAZERMAN, 2006), podemos entender que os gêneros, mais do que formas, são modos de atuação social. São aqueles textos que se produzem em sociedade e permitem a circulação não só de ideias, mas de atuação social. Tem-se por pressuposto que não há comunicação verbal a não ser por meio de gêneros que se caracterizam como formas de ação social incontornáveis. Podemos, pois, considerar a “prova oral” como um gênero que reflete as condições específicas e as finalidades do ato de comunicação não só por seu conteúdo (temático), pelo estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) mas, especialmente, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010).

Um dos pontos produtivos da análise do elemento provocador relacionada às sugestões de encaminhamento das perguntas pelo avaliador é alavancar uma reflexão sobre questões de interação em uma situação específica e em um gênero representativo de uma atuação sociodiscursiva. Mesmo com base em dados concretos e aspectos da realidade do dia a dia vivenciada de modo bem amplo em sociedade, os interlocutores “sabem” que a situação promove a “ficção” de uma conversa espontânea. Ambos têm consciência de que estão sendo avaliados no desempenho de suas falas.

Entra, portanto, também em jogo a competência comunicativa que requer dos participantes da encenação, além do conhecimento de mundo partilhado, a habilidade no uso da língua em registro adequado ao contexto – situação social/familiar dos participantes, os propósitos da interação, normas e convenções linguístico-discursivas do gênero textual, para a criação dos sentidos que se deseja.

Vejamos, a seguir, a descrição dos valores de notas apresentada pela tabela de avaliação do professor/aplicador. Destaque-se que há uma grade de avaliação da interação dividida nos seguintes itens e com a pontuação 5, 4, 3, 2, 1, 0: *compreensão, competência interacional, fluência,*

adequação lexical, adequação gramatical, pronúncia. (BRASIL, CELPE-BRAS, INEP, 2011).

Avaliação valorativa:

5	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

A breve leitura da tabela demonstra a expectativa de sucesso de uma comunicação verbal oral, em dada situação específica, em que as competências básicas do falante necessárias à comunicação são postas à prova.

Segundo Widdowson (1991):

(...) não é muito satisfatório tratar objetivos de cursos de língua em termos de habilidades de falar, compreender, escrever e ler palavras e estruturas de uma língua. Melhor seria pensarmos em termos da habilidade de usar o idioma para fins comunicativos.

Essa abordagem de ensino centrada na habilidade de usar o idioma para fins comunicativos promove a associação do ensino da língua estrangeira ao “mundo real”, garantindo que o ensino de português língua estrangeira está sendo orientado para questões de comunicação, de uso real da língua, por meio de tarefas de compreensão, interlocução e cria-

ção textual. Como decorrência, destaca-se a importância do desenvolvimento de competências no ensino de língua. A *competência comunicativa* engloba, como sabemos, a competência *gramatical*, a *sociolinguística*, a *discursiva* e a *estratégica*. A competência *gramatical* relaciona-se ao código linguístico, às regras da linguagem como a formação de palavras e de frases, à pronúncia, à ortografia, à semântica. A competência *sociolinguística* diz respeito à adequação das expressões linguísticas aos diferentes contextos, isto é, à situação dos participantes, propósitos da interação, normas e convenções da interação, adequação entre significado e forma, significado e função comunicativa. A competência *discursiva* refere-se ao modo como se combinam formas gramaticais e significado para a criação de textos de gêneros diferentes, de acordo com a situação específica de comunicação. A competência *estratégica* refere-se ao domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal que se usam para compensar falhas momentâneas da comunicação (por exemplo, através de paráfrases, mímica etc.). A competência em uma segunda língua, com fins de interação social, implica a subordinação de regras gramaticais à função comunicativa em situações discursivas, implica, em uma palavra, o desempenho adequado do papel de falante na *mise en scène* proposta por Charaudeau (2008).

Podemos observar que os elementos provocadores do exame CELPE-BRAS têm por base diversas modalidades de textos escritos (verbais ou não verbais) e que a proposta de avaliação está centrada no desempenho adequado da competência comunicativa. Em resumo, destacamos que a competência comunicativa implica: **a)** conhecimento de mundo partilhado; **b)** habilidade no uso da língua em registro adequado ao contexto; **c)** propósitos definidos da interação; **d)** domínio de normas e convenções linguístico-discursivas do gênero textual.

4. A prova oral do exame CELPE-BRAS e os modos de organização do discurso (CHARAUDEAU, 2008)

Um discurso, para cumprir sua função social, se organiza em “modos” (CHARAUDEAU, 2008, p. 74)³ que consistem no emprego de determinada categoria de língua, ordenados em função das finalidades do

³ Indispensável a leitura dos capítulos “O ato de linguagem como encenação” e “Os modos de organização do discurso”

ato de comunicação. Os “modos de organização do discurso” compreendem o *enunciativo*, o *descritivo*, o *narrativo* e o *argumentativo*.

O modo enunciativo dá conta da posição do locutor em relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros. O modo enunciativo é uma categoria de discurso que constrói a maneira pela qual o sujeito falante (locutor) age na encenação do ato de comunicação. Charaudeau (2008) denomina “encenação” (*mise-en-scène*) a interação entre os participantes de um ato de comunicação.

Para a análise da pergunta (que traz implícito o modo de organização do discurso da resposta), interessam, especificamente, os procedimentos linguísticos, que se evidenciam nos comportamentos alocutivo, elocutivo e delocutivo.

Especificando: a) *alocutivo* que estabelece uma relação de fluência entre locutor e interlocutor (o locutor age sobre o interlocutor, impondo-lhe uma reação); b) *elocutivo* que revela o ponto de vista do locutor (o locutor enuncia seu ponto de vista, modalizando subjetivamente o enunciado); c) *delocutivo* que retoma a fala de um terceiro (o locutor se apaga no ato de comunicação e não implica o interlocutor, sua enunciação é aparentemente objetiva).

Nessa comunicação, focalizaremos o modo enunciativo de maneira particular, já que nos interessa apontar o comportamento do sujeito falante (examinando) na interação face a face. Tal opção não nos impede de, quando oportuno, fazer comentários quanto às construções descritiva, narrativa e argumentativa.

Do elemento provocador nº 1

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Você tem muitos amigos? Fale um pouco sobre eles.2. Existe alguém que você considere seu melhor amigo? Por quê?3. Como vocês se conheceram? |
|--|

Pode-se perceber que as perguntas 1 e 2, do ponto de vista da resposta do examinando, deverão apresentar predominantemente comportamento elocutivo (destaca-se o ponto de vista do sujeito falante sobre o mundo, é uma relação do locutor consigo mesmo, não há marcas do interlocutor.), mas também aspectos do comportamento delocutivo (falar sobre outros, em uma enunciação aparentemente objetiva). Do ponto de vista do professor avaliador, fica implícito em toda a entrevista o comportamento alocutivo, já que o locutor se revela numa posição de ‘supe-

rioridade' em relação ao interlocutor. Para isso ele usa categorias de língua próprias, impondo ou pedindo algo, o que pode ser feito pela interpe-
lação, pela injunção, pela autorização, pelo aviso, pelo julgamento, pela
sugestão, pela proposta, pela interrogação ou pela petição. A pergunta 3
espera do interlocutor comportamento elocutivo, mas também fica evi-
dente a presença do modo narrativo.

Do elemento nº 2

1. Quais são os principais problemas de trânsito na sua cidade?
2. Você já presenciou uma situação em que o desrespeito às leis de trânsito tenha
causado um acidente? Conte o que ocorreu.
3. No caminho que faz diariamente para o trabalho, você enfrenta engarrafamentos?
O que faz para suportar esta situação da melhor maneira possível?

As perguntas levam as respostas para comportamento predomi-
nantemente delocutivo (fatos concretos devem ser o centro da resposta),
mas implicam também os modos descritivo e narrativo. No desdobra-
mento da pergunta 3, espera-se o comportamento elocutivo (o locutor
enuncia seu ponto de vista sobre o mundo subjetivamente).

5. Considerações finais

Não há como negar o valor pedagógico do exame que se tornou
um modelo de orientação para o ensino/aprendizagem de português lín-
gua estrangeira (PLE). Assim, com esta breve reflexão sobre os procedi-
mentos da prova oral do exame CELPE-BRAS, exemplificamos uma
abordagem de ensino de língua estrangeira que sugere para a sala de aula
a discussão de questões vinculadas à realidade dos alunos, tendo em vista
a produção de sentido nos diversos modos de organização do discurso.
Com base nesse pressuposto, as ações pedagógicas visam ao crescimento
dos alunos numa matriz de relações interativas cujo foco é o desenvolvi-
mento da competência comunicativa, ressaltando a relação necessária en-
tre a linguagem e o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins
Fontes, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, *Celpe-Bras*. INEP, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*. Modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Anna Rachel Machado, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

AQUISIÇÃO DAS LÍQUIDAS /l/, /r/, /ʎ/ EM ATAQUE SIMPLES

Maritana Luiza Onzi (USP)
tanaluiza@hotmail.com

RESUMO

O que se tem disponível nos estudos sobre o desenvolvimento fonológico em crianças brasileiras, referente às consoantes líquidas, é o domínio tardio desses segmentos e as constantes estratégias de reparo até a aquisição completa da classe. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é estudar a aquisição das líquidas /l/, /r/, /ʎ/ em ataque simples. Durante o processo de aquisição da linguagem se observa algo em comum para todas as crianças: a aquisição gradual dos fonemas da língua. E essa aquisição gradual é marcada por estratégias de reparo (LAMPRECHT, 2004), isto é, as crianças adotam estratégias para adequar a fala adulta ao seu sistema fonológico, substituindo segmentos e também estruturas silábicas que não conhecem ou não dominam por algum segmento que faça parte do seu inventário fonológico. A literatura sobre a aquisição da fonologia tem mostrado que, até o domínio de um fonema pela criança, em seu lugar aparece um zero fonético ou é empregado um segmento que o substitui e, quando isso acontece, esses segmentos “substitutos” pertencem à mesma classe fonológica do segmento-alvo, ainda não dominado pela criança. Por exemplo, as líquidas tendem a ser empregadas em lugar de outras líquidas, ou glides tendem a ser empregados em lugar de líquidas, dado que são fonemas que partilham traços fonológicos semelhantes.

Palavras-chave: Aquisição. Fonética. Fonema. Consoante. Líquida.

1. Introdução

Durante o processo de aquisição da linguagem se observa algo em comum para todas as crianças: a aquisição gradual dos fonemas da língua. E esta aquisição gradual é marcada por *estratégias de reparo* (LAMPRECHT, 2004), isto é, as crianças adotam estratégias para adequar a fala adulta ao seu sistema fonológico, substituindo segmentos e também estruturas silábicas que não conhecem ou não dominam por algum segmento que faça parte do seu inventário fonológico.

A literatura sobre a aquisição da fonologia tem mostrado que, até o domínio de um fonema pela criança, em seu lugar aparece um zero fonético ou é empregado um segmento que o substitui e, quando isso acontece, esses segmentos ‘substitutos’ pertencem à mesma classe fonológica do segmento-alvo, ainda não dominado pela criança. Por exemplo, as líquidas tendem a ser empregadas em lugar de outras líquidas, ou glides tendem a ser empregados em lugar de líquidas, dado que são fonemas que partilham traços fonológicos semelhantes.

O que se tem disponível nos estudos sobre o desenvolvimento fonológico em crianças brasileiras, referente às consoantes líquidas, é o domínio tardio desses segmentos e as constantes estratégias de reparo até a aquisição completa da classe. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é estudar a aquisição das líquidas /l/, /r/, /ʎ/ em ataque simples produzidos por uma criança do sexo masculino entre as idades de 2;6 e 4;4 e confrontar essas produções com os resultados encontrados por Mezzomo e Ribas (2004) que, por sua vez, orientam-se pelos trabalhos de Hernandorena e Lamprecht (1997) e Azambuja (1998).

Para uma melhor organização, o presente estudo está dividido em seis sessões: 2) aquisição das líquidas no português brasileiro, na qual estão apresentados os estudos feitos por alguns autores brasileiros referente a essa classe consonantal; 3) questões, aqui foram feitos alguns questionamentos sobre o processo de aquisição dos segmentos líquidos; 4) metodologia; 5) descrição dos dados, oferecemos os resultados encontrados na produção de uma criança e os comparamos com os dados presentes na literatura; 6) possíveis respostas, nesta parte pretendemos elucidar os questionamentos feitos; 7) conclusão.

2. Aquisição das líquidas no PB

Segundo Mezzomo e Ribas (2004), a classe das líquidas é a última a ser adquirida em português, e isso se deve à peculiaridade entre os fonemas e por nesta classe ser possível observar a intensa ocorrência de processos fonológicos ao longo de seu desenvolvimento.

As líquidas são, portanto, os segmentos mais difíceis para produção, tanto do ponto de vista acústico quanto articulatorio, sofrendo maior número de estratégias de reparo. Por esse motivo é largamente estudado pelos especialistas em fonologia (HERNANDORENA & LAMPRECHT, 1997; RANGEL, 1998; AZAMBUJA, 1998; RIGATTI, 2000; MEZZO-

MO & RIBAS, 2004). Estes autores, baseados em *corpora*, mostram a ordenação de aquisição de tais segmentos no português brasileiro e as estratégias de reparo utilizadas pelas crianças até a aquisição completa da classe.

A partir dos estudos de Mezzomo e Ribas (2004), será feita uma descrição dos dados encontrados referentes à aquisição das líquidas. Estas autoras utilizam os trabalhos de Lamprecht (1993), Miranda (1996), Hernandorena e Lamprecht (1997), Rangel (1998), Azambuja (1998) e Rigatti (2000) para escrever sobre essa classe consonantal. Devido aos *corpora* dos autores citados serem grande, os usaremos para confrontar com as produções da criança analisada por nós.

De acordo com Hernandorena e Lamprecht (1997 *apud* MEZZOMO & RIBAS, 2004), que analisaram dados de fala de 310 crianças entre 2;0 e 7;1, a lateral alveolar /l/ é a primeira líquida a ser dominada pelas crianças. É adquirida primeiro em posição de ataque absoluto, como em /lata/, aos 2;8 e aos 3;0 é dominada em ataque medial, como em /bala/.

A aquisição de /ʎ/ é bem mais tardia do que a aquisição de /l/. Em seus dados Azambuja (1998 *apud* MEZZOMO & RIBAS, 2004), analisou produções de 120 crianças entre 2;0 e 4;0, e encontrou que o /ʎ/ pode ser considerado dominado somente aos 3;6. Hernandorena e Lamprecht (1997) postulam uma idade um pouco mais tardia, aos 4;0.

A líquida não-lateral /r/ na posição de ataque simples está adquirida aos 4;2. O domínio do /r/ é o último entre as líquidas. (HERNANDORENA & LAMPRECHT, 1997).

Como as líquidas são as últimas consoantes a ser adquiridas, durante o seu processo de aquisição esses fonemas passam por algumas estratégias de reparo. As descrições dessas estratégias orientam-se pelos trabalhos de Hernandorena e Lamprecht (1997) e Azambuja (1998).

De acordo com Azambuja (1998 *apud* MEZZOMO & RIBAS, 2004) as estratégias de reparo utilizadas na aquisição da líquida lateral /l/ são três:

1. Apagamento do segmento e da sílaba. Neste estudo, o apagamento é o processo mais persistente e mais significativo. A autora dá como exemplo de apagamento de segmento a palavra ‘estrelinha’, que é produzida pelas crianças como [ite'iɲa]; e de apagamento de sílaba o exemplo é ‘televisão’, que é produzida [tevi'zɔ↔w].

2. Semivocalização. Esta estratégia em Azambuja não é muito numerosa. A autora diz que pode ocorrer semivocalização por [w], porém é pouco produtivo. E defende que este processo é fortemente representado pelo glide [j].

Hernandorena (1990 *apud* MEZZOMO & RIBAS, 2004) também afirma que na aquisição de /l/ o glide mais utilizado é o [j], por exemplo, ‘bola’ é produzido [‘boja] pelas crianças, enquanto que o uso de [w] é raramente evidenciado.

3. Substituição. É o processo menos significativo na aquisição de /l/ e envolve um número muito limitado de segmentos, são ele [n] e o [r].

Azambuja (1998 *apud* MEZZOMO & RIBAS, 2004) observa, no processo de domínio de /ʎ/, as seguintes estratégias de reparo:

1. Substituição por [l]. Esse é o processo mais significativo no desenvolvimento de /ʎ/, segundo Azambuja.
2. Semivocalização. Nos estudos da autora, essa estratégia é também bastante significativa, porém tem uma incidência baixa e é representado somente pelo glide [j].
3. Apagamento. Nos resultados de Azambuja esse processo tem incidência baixa.

O uso de estratégias de reparo é bastante frequente com o /r/, tendo sido observadas as seguintes. (AZAMBUJA, 1998 *apud* MEZZOMO & RIBAS, 2004):

1. Substituição por [l]. Essa estratégia tem um grande percentual de ocorrência entre as idades de 2;0 e 2;7, de acordo com os dados da autora.
2. Semivocalizações. Em Azambuja a produção de glide é baixa em substituição ao /r/ sendo a realização de [j] a mais expressiva.

Retomando o que foi apresentado até agora, as informações são as de que dentro desse grupo de sons, as laterais /l/ e /ʎ/ são dominadas antes da não-lateral /r/. No que se refere às estratégias de reparo durante a aquisição dos segmentos em estudo é que 1) o estágio inicial é marcado pelo apagamento da líquida; 2) posteriormente temos ocorrência de semivocalização, ou seja, o emprego de um glide em lugar de uma líquida e 3) substituição das outras líquidas pelo /l/.

Tendo esses resultados em mãos passamos agora às questões.

4. *Questões*

Como visto na seção anterior, os estudos sobre a aquisição das líquidas, no português brasileiro, mostram que essa classe é a última a se estabilizar no inventário fonológico infantil. Estes resultados estão em conformidade com os de outras línguas naturais. Além da aquisição tardia, as consoantes líquidas têm frequentemente o empenho de glides em seu lugar no processo de aquisição de diferentes línguas. Dentre as estratégias de reparo, no português brasileiro, Azambuja (1998) encontrou que a mais produtiva é o apagamento frente à semivocalização e substituição por outro segmento. Tendo este arcabouço teórico, neste artigo consideraremos as seguintes questões:

- (a) aos três fonemas líquidos em estudo é aplicado o processo de semivocalização?
- (b) os dois glides – [j] e [w] – são empregados em lugar de líquidas?
- (c) o processo de semivocalização ocorre no ataque absoluto e no medial?
- (d) a estratégia de substituição ocorre nos três segmentos em estudo?
- (e) o contexto interfere no tipo de estratégia de reparo utilizada?
- (f) pode ocorrer alongamento compensatório nos ambientes que ocorre o apagamento?
- (g) porque a criança adquire as líquidas em idades diferentes e de maneira gradual?

5. *Metodologia*

A nossa proposta é analisar as produções orais de uma criança integrante de um estudo longitudinal, possibilitando avaliar o desenvolvimento do processo de aquisição da fonologia desse informante ao longo de um período de 21 meses. Tornando possível, dessa maneira, a explicitação de diferentes momentos do processo de aquisição das líquidas por ele.

Neste estudo utilizamos dados de fala de uma criança (doravante A.) do sexo masculino quando ele tinha idade entre 2;6 e 4;4, totalizando 21 coletas. O informante é do estado de São Paulo e não possui nenhum problema articulatorio visível. As coletas foram realizadas na casa da cri-

ança, em fala espontânea com integrantes da família. As produções analisadas neste artigo são todas de dados naturalísticos, as coletas foram mensais e duram aproximadamente 30 minutos.

Durante as audições foram feitas transcrições das palavras que continham segmentos da classe das líquidas em posição de ataque simples. Transcrevemos a fala da criança e na sequência como é pronunciada na língua do adulto. Esse recurso foi utilizado por possibilitar a visualização da produção fonética da criança, permitindo uma comparação entre os fones efetivamente produzidos e o padrão a ser adquirido por ela.

Na próxima seção confrontaremos os dados encontrados por *Hernandorena & Lamprecht (1997)* e *Azambuja (1998)*, pois como falado anteriormente o *corpus* e o número de informantes é maior nos estudos destes autores, com os dados obtidos nas gravações de A. Observaremos se a idade de aquisição das líquidas de A. condiz com o que foi encontrado pelos autores citados. Também olharemos para as estratégias de reparo de A., e ver qual dentre as encontradas na literatura é mais produtiva nos nossos dados.

6. Descrição dos dados

Os dados da presente pesquisa evidenciam que A., durante o processo de aquisição fonológica aplica estratégias de reparo, e estas passam por diferentes estágios até o emprego adequado dos fonemas líquidos. Inicialmente ocorre o apagamento do segmento em posição de ataque absoluto, a semivocalização e apagamento em posição de ataque medial. Posteriormente quando a A., tem o /l/ em seu inventário fonológico ocorre a substituição de /r/ e /ʎ/, por /l/.

Os registros do **Quadro 1** revelam que A., na idade entre 2;6 e 3;0, faz uso das estratégias de reparo, entre elas estão o apagamento e a semivocalização nessa fase da aquisição. Não se observou nenhum caso de substituição porque até essa idade A. não tinha adquirido o /l/.

Na contagem das palavras só foram consideradas as que são diferentes, não foram computadas as palavras que eram repetidas em uma mesma gravação. Por exemplo, ‘olho’ apareceu oito vezes na coleta de 2;6 anos, mas foi contada uma vez só, dado que em todas as produções ocorreu o mesmo processo, a semivocalização.

Quadro 1- aplicação de estratégias de reparo por A. com idade entre 2;6 e 3;0

	Apagamento/produções	Semivocalização/produções
/l/	40/92	52/92
/k/	4/25	21/25
/r/	28/82	54/82

O **Quadro 1** evidencia que a semivocalização é bastante produtiva nos dados de A. Em posição de ataque medial, ele semivocaliza onde em seu lugar seria qualquer uma das três líquidas em análise. Exemplos em (5):

(5) cavalo [ka'vajũ]	aquela [a'kɛjə]
abelha [a'bejə]	molhado [mo'jadũ]
buraco [bu'jakũ]	pareço [pa'jesũ]

O apagamento em ataque medial ocorre em contextos que a líquida é precedida ou seguida pelo segmento vocálico /i/. Em (6) vimos alguns exemplos:

(6) Juliana [ʒu'iana]
vira ['via]
pilha ['piə]
historinha [ito'ijə]
coqueiro [ko'keiu]

O alto número de apagamento de /l/ se deve ao fato de A. omitir esse fonema praticamente em todas as vezes que o mesmo aparece em posição de ataque absoluto. Podemos ver essa estratégia em (7). A única palavra que ocorre a semivocalização é *lá*, produzida [ˈjá].

(7) lagartixa [aga TM tʃjə]
liga ['igə]
levanta [e'vãta]
leite ['eitʃi]
lobo ['obũ]
lua ['uə]
lava ['ava]

Estes resultados estão em conformidade com os presentes na literatura, os quais também revelam que /l/ quando está nessa posição silábica, raramente sofre o processo de semivocalização. As pesquisas sobre aquisição da fonologia do PB têm apontado a tendência ao uso do zero fonético, nessa posição, em lugar dessa líquida até que passe a integrar o sistema fonológico das crianças.

Azambuja (1998), entre as idades de 2;0 e 4;0 anos, argumenta que para o /l/ o apagamento é o processo mais significativo, em seguida aparece a semivocalização e raras vezes ocorre a substituição por outro segmento. Nos resultados de A. a estratégia mais produtiva é a semivocalização. Das 92 produções, em que na língua adulta tem a presença do /l/, A. produziu 52 delas semivocalizando e 40 apagando, e como já descrito acima esse apagamento ocorreu na grande maioria das vezes em ataque absoluto. Nos nossos resultados não teve nenhum caso de substituição. Talvez pelo fato de a idade nos dados da autora ser anterior à nossa deu essa diferença nos resultados.

Hernandorena e Lamprecht (1997) mostram que a lateral alveolar /l/ é adquirida primeiro em posição de ataque absoluto, aos 2;8 e aos 3;0 é dominada em ataque medial. Os resultados de A. mostram aquisição simultânea em ambas as posições silábicas aos 3;1.

Os resultados do **Quadro 2** revelam que A., na idade entre 3;1 e 3;5, faz uso do apagamento, da semivocalização e da substituição como estratégias de reparo.

Quadro 2- aplicação de estratégias de reparo por A. com idade entre 3;1 e 3;5

	Apagamento/ produções	Semivocalização/ Produções	Substituição/ produções	Segmento correto/ produções
/l/	4/71	2/71	0/71	65/71
/ʎ/	3/20	3/20	10/20	4/20
/r/	7/74	3/74	64/74	0/74

As estratégias de apagamento e semivocalização estiveram presentes somente aos 3;1. A partir dessa idade a substituição de /r/ e /ʎ/ por /l/ apareceu de forma sistemática.

Azambuja (1998) observa, no processo de domínio de /ʎ/, que a substituição por /l/ é o processo mais significativo, seguido pela semivocalização e por último o apagamento. Somando as produções de /ʎ/ dos **Quadros 1 e 2** temos 45 ocorrências, das quais 24 vezes A. semivocalizou, 10 vezes substituiu e apagou somente em 7 palavras. Nos dados de A. quando ele adquire o /l/ a substituição passa a ser a estratégia mais utilizada, mas antes desse momento a semivocalização é o processo mais produtivo. Para essa consoante as diferenças, entre os nossos resultados e os da autora, ocorreram porque as produções com a presença do /ʎ/ no **Quadro 2** foram menores que no **Quadro 1**, ocasião na qual A. não tinha ainda o /l/ em seu sistema. Assim como em Azambuja o apagamento mostrou baixa incidência nos dados de A., e esteve presente somente nos

contextos em que a lateral palatal era precedida ou seguida de /i/, por exemplo, ‘milho’ que foi produzido [‘miʊ].

Azambuja (1998 *apud* MEZZOMO & RIBAS, 2004) argumenta que o /ʎ/ pode ser considerado dominado somente aos 3;6. Hernandorena e Lamprecht (1997) postulam uma idade um pouco mais tardia, aos 4;0. Os resultados de A. estão em conformidade com os de Azambuja. Aos 3;5 A. começou a produção de /ʎ/ em algumas palavras, como por exemplo, ‘olho’ [o‘ʎu] e aos 3;6 a lateral palatal começou ser usada de maneira sistemática.

Os dados do **Quadro 3** revelam que A., na idade entre 3;6 e 4;5, faz uso somente da substituição como estratégia de reparo.

Quadro 3- aplicação de estratégias de reparo por A. com idade entre 3;6 e 4;5

	Apagamento/ produções	Semivocalização/ Produções	Substituição/ produções	Segmento correto/ produções
/l/	0/109	0/109	0/109	109/109
/ʎ/	0/45	0/45	0/45	45/45
/r/	0/171	0/171	137/171	34/171

Aos 3;6 /l/ e /ʎ/ já fazem parte do inventário fonológico de A., por esse motivo, no **Quadro 3** todas a produções desses fonemas foi como a da língua adulta. E o /r/ sofreu somente o processo de substituição pelo /l/ até seu domínio completo.

Azambuja (1998) observou que a substituição do /r/ por /l/ é alta entre 2;0 e 2;7; a semivocalização é baixa em substituição à vibrante coronal; e o apagamento ocorre raras vezes. Nos resultados de A., somando os 3 quadros, totalizando 327 realizações. Em 57 produções foi observada a estratégia de semivocalização, ocorrendo a substituição pelo glide [j] até os 3;1. A substituição ocorreu em 201 palavras, porém contrariamente ao que foi observado por Azambuja que defende que a substituição do /r/ por /l/ é alta entre 2;0 e 2;7, nos dados de A. a estratégia de substituir o /r/ pelo /l/ começou a partir dos 3;1, quando A. passou a ter /l/ em seu sistema. Assim como para as outras consoantes da classe, o apagamento do /r/ ocorreu nos ambientes em que a vibrante era precedida ou seguida de /i/, por exemplo, ‘queria’ que foi produzido [ke‘ja].

A líquida não-lateral /r/ na posição de ataque simples está adquirida aos 4;2 de acordo com Hernandorena e Lamprecht (1997). Nos resultados de A. pudemos observar o início da produção do /r/ aos 4;1 com a palavra ‘dinossauro’. Aos 4;2, a produção da vibrante ainda oscilava

entre produções corretas e substituição por /l/, como por exemplo, ‘câmera’ que na mesma coleta foi produzida ora como na língua adulta, ora substituindo por /l/. Aos 4;3 a produção correta apareceu de forma sistemática.

Tendo os dados dos autores citados e os resultados do nosso informante, passemos nesse momento às elucidações dos questionamentos.

7. *Possíveis respostas*

Depois de analisado os dados, temos a resposta da primeira pergunta: (a) aos três fonemas líquidos em estudo é aplicado o processo de semivocalização? O alto número de semivocalizações observadas no **Quadro 1** nos possibilita responder que sim. Das 92 produções em que na língua-alvo tem o /l/, A. semivocalizou em 52 delas; das 25 palavras em que na língua adulta tem o /ʎ/, A. utilizou o glide /j/ em 21 delas; e finalmente, das 82 realizações em que tem o /r/, A. fez uso da estratégia de semivocalização em 54 palavras. Portanto, os nossos resultados estão em conformidade com os presentes na literatura, a utilização de glide em substituição às líquidas é comum na fase inicial da aquisição dessa classe consonantal. Isso se deve ao fato dos vocóides serem adquiridos mais precocemente do que os fonemas líquidos. E também porque glides e líquidas integram uma mesma classe de segmentos, ou seja, dos segmentos [+soante, +aproximante].

Quanto à segunda pergunta: (b) os dois glides – [j] e [w] – são empregados em lugar de líquidas? Nos nossos dados não foi encontrado nenhum caso em que A. fez uso do glide [w]. Azambuja (1998) diz que pode ocorrer semivocalização por [w], porém é pouco produtivo, e ratifica dizendo que este processo é fortemente representado pelo glide [j]. Como já falamos na introdução deste trabalho, alguns fonemas são empregados no lugar de outros e, quando isso acontece, esses segmentos ‘substitutos’ pertencem à mesma classe fonológica do segmento-alvo. Tendo como base essa afirmação, acreditamos que o emprego do glide [j] seja superior porque este segmento é semelhante às líquidas quanto à composição de traços, ou seja, assim como as líquidas o glide /j/ é um segmento [+coronal]. Já o glide /w/ tem o traço [+dorsal] por isso o baixo uso deste segmento.

Tratando ainda da estratégia de semivocalização, passamos para a terceira pergunta: (c) o processo de semivocalização ocorre no ataque ab-

soluto e no medial? De acordo com os resultados de A. e os encontrados na literatura o processo de substituição pelo glide [j] é comum no ataque medial, sendo raro no ataque absoluto. Todavia a partir dessa resposta mais uma pergunta surge: Por que a semivocalização em posição de ataque absoluto é rara?

A resposta para a pergunta acima, provavelmente, seja a de que é raro no português o início de palavras com ditongos iniciados por /i/. Fazendo uma contagem em um dicionário encontramos um pouco mais de 20 palavras iniciadas com /i/ seguida por outra vogal, por exemplo, ‘ioga’, ‘iate’, ‘iene’. E uma única que faz parte do vocabulário de uma criança em fase de aquisição, ‘iogurte’. Então, a não produtividade desses encontros vocálicos em início de palavra pode ser a explicação de a criança usar a estratégia do apagamento e não da semivocalização.

Há uma tendência em preservar a identidade do segmento que está sendo substituído, na qual o maior número possível de traços é mantido, Lamprecht (2004). É com essa afirmação que começamos a responder a questão quatro: (d) a estratégia de substituição ocorre nos três segmentos em estudo? Nos dados de A. para a lateral /l/ não foi observada nenhuma substituição por outro segmento. Já para o /ʎ/ e /r/ a estratégia de substituição apareceu de forma sistemática a partir dos 3;1, idade em que A. tem no seu inventário fonológico o /l/, mantendo dessa maneira um segmento que integra a mesma classe do segmento-alvo, isto é, /l/ partilha com /r/ e /ʎ/ os seguintes traços: [+soante, +aproximante, +coronal, +contínuo]. Para completar, Hernandorena e Lamprecht (1997 apud Mezzomo e Ribas, 2004) afirmam que o /l/ é a consoante prototípica dessa classe, pois é capaz de substituir outras líquidas, tanto no ataque absoluto quanto no medial.

Com o que foi exposto acima podemos responder a pergunta cinco: (e) o contexto interfere no tipo de estratégia de reparo utilizada? Sim, o contexto interfere, quando o segmento líquido [l] está em posição de ataque absoluto ocorre o apagamento. Outro ambiente que propicia o apagamento é quando as três líquidas, em posição de ataque medial, são precedidas ou seguidas por [i]. O glide /j/ tem as características do fonema /i/ que é uma vogal alta, ou seja, em sua realização a língua atinge maior altura. Por isso que nos contextos que tem a presença do [i] e dado que este segmento tem os mesmos traços daquele que seria o substituto do segmento líquido, leia-se o glide [j], a criança apaga este segmento. Em todos os outros contextos de ataque medial ocorre a semivocalização

do /l/, /ʎ/ e /r/. E como já exposto acima quando a criança passa a ter o /l/ em seu sistema ocorre a substituição das outras líquidas.

Os resultados de A. mostram que o apagamento das líquidas em ambientes com a presença do [i] é recorrente. Eis então que surge a questão seis: (f) pode ocorrer alongamento compensatório nos ambientes que ocorre o apagamento? É possível constatar perceptualmente que há um alongamento da vogal quando não há realização do segmento líquido. Exemplos das produções de A. que se percebe o alongamento da vogal [i] pode ser visto em (8):

(8) delícia [de'i:si.a]
bateria [bate'i.a]
filho ['fi:u]

Esse alongamento, chamado de compensatório, é a comprovação de que a criança tem conhecimento da duração sílaba, embora ainda não produza essa estrutura na fala, isto é, esse alongamento preserva a unidade temporal da sílaba através do preenchimento do tempo com o aumento da duração da vogal.

E para finalizar temos de responder a pergunta sete: (g) porque a criança adquire as líquidas em idades diferentes e de maneira gradual? A criança adquire os sons de sua língua materna à medida que constrói a estrutura interna dos segmentos. E essa construção, que é gradual, parte dos traços não-marcados em direção ao que é marcado. Matzenauer-Hernandorena (96, 2001 *apud* MATZENAUER, 2004)

Durante a aquisição das líquidas, a semivocalização figura como umas das principais estratégias de reparo, e esse processo ocorre porque a criança tem todos traços não-marcados – [+soante, +aproximante, +vocoide] – do segmento vocálico /j/ no seu inventário desde muito cedo. E ocorre também porque as líquidas estão mais próximas das vogais, pois a sua articulação não impede nem constrange a passagem do ar, como ocorre com as fricativas e oclusivas.

As líquidas partilham dos mesmos traços das vogais no nó de raiz. Excetuando o traço [vocoide]. A criança, para aquisição do /l/, deve partir do traço não-marcado [+vocoide] presente no glide /j/ e marcar o traço [-vocoide] para a aquisição do /l/.

A lateral /l/ é considerada a líquida com traços não-marcados em relação aos outros segmentos que compõem essa classe. Por isso a substituição de /l/ por /ʎ/ em certo momento da aquisição está presente. Porque

o segmento /ʎ/ é igual a /l/ em todos os traços, somente o traço [anterior] que difere esses fonemas. A criança tem o traço não-marcado [+anterior] presente na lateral alveolar /l/ e deve marcá-lo como [-anterior] para ter a lateral palatal /ʎ/ em seu inventário. Por isso o /l/ por conter o valor não-marcado [+anterior], é empregado em lugar do /ʎ/. Este dado evidencia que, na fonologia dessa criança, a oposição fonológica definida no sistema da língua por [+/- anterior] ainda não se mostra estabelecida. (LAM-*PRECH*, 2004).

Para a aquisição do /r/ a criança deve partir do traço não-marcado [+lateral] presente no /l/ e marcar o traço [-lateral], e assim produzir a vibrante /r/, por isso, há a tendência à aquisição de líquida lateral /l/ antes da líquida não-lateral /r/.

Com o exposto acima podemos afirmar que há um ordenamento na aquisição dos fonemas que integram o sistema fonológico da língua-alvo. A criança adquire os fonemas da língua gradativamente pela construção, também gradual, da estrutura interna dos segmentos. A aquisição dos traços marcados a partir dos não-marcados se configura como a construção, passo a passo, da constituição da estrutura interna dos segmentos da língua, ou seja, nas línguas se observa uma hierarquia de traços, e a existência de um traço marcado implica, necessariamente, a ocorrência de um traço não-marcado.

Para adquirir os segmentos da língua, “a criança começa com um conjunto de traços não-marcados e as especificações dos traços marcados dão-se gradativamente através de pistas que o aprendiz deve procurar nos dados”. (MOTTA, p. 114)

A classe das líquidas é a última a se estabilizar no inventário fonológico infantil devido à complexidade destes segmentos, pois é necessária a especificação de um maior número de traços marcados.

8. *Conclusão*

A criança em fase de aquisição, para atender as limitações na sua capacidade de articulação, de planejamento motor, de memória fonológica e de marcação dos traços fonológicos, simplifica as suas produções num movimento natural de adaptação da língua adulta às suas capacidades. Essas adequações constituem as estratégias de reparo, isto é, estratégias destinadas a resolver o conflito da melhor maneira possível para o estágio de desenvolvimento em que a criança pequena se encontra.

De acordo com Fletcher e MacWhinney (data) se a palavra-alvo não fizer parte do conjunto de formas canônicas que a criança já domina, ela pode ser tentada ou evitada. Caso faça uma tentativa de reproduzi-la, a criança pode adaptar a palavra omitindo, modificando ou rearranjando alguns de seus sons, de forma a ajustar-se a uma forma canônica disponível.

E com os dados de A. e os presentes na literatura utilizada por nós, comprovamos que essas adaptações são observadas no processo de aquisição das líquidas que passam por apagamento, semivocalização e substituição até a aquisição completa dessa classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAMPRECHT, Regina Ritter. (Org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LISE, Menn; STOEL-GAMMON, Carol. Desenvolvimento fonológico. In: FLETCHER, Paul, MACWHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, Regina R. (Org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 33-53.

MEZZOMO, Carolina; RIBAS, Letícia. Sobre a aquisição das líquidas. In: LAMPRECHT, Regina R. (Org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 95-109.

MOTA, Helena Bolli. Os caminhos na aquisição segmental do português. In: LAMPRECHT, Regina R. (Org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 95-116.

**AS CONSOANTES GEMINADAS:
UM ESTUDO COM BASE NO *ALMANACK CORUMBAENSE***

Rubens César Ferreira Pereira (UEMS)
rubens.rcesar@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo busca mostrar brevemente, por meio de uma análise documental/bibliográfica embasada na historiografia linguística do português, o porquê do uso das consoantes dobradas no *Almanack Corumbaense* (1898). Será explicado também porque seu uso foi extinto no português contemporâneo. Como se sabe, todas as línguas sofrem mudanças ao longo de seu curso, e a língua portuguesa não foge à regra, vem passando por mudanças desde seu início a partir do latim vulgar. Os primeiros textos escritos em português datam do século XIII, época em que o português não era diferente do galego falado na província da Galícia, atual Espanha. A língua portuguesa instalou-se no Brasil durante o século XVI e desde então vem sofrendo diversas mudanças. A língua falada no Brasil difere bastante da usada em Portugal. O Brasil, por suas dimensões continentais tornou-se uma espécie de incubadora linguística na qual a combinação de culturas e tradições dos colonizadores e dos imigrantes se fundiu e deu origem a um novo idioma. O português falado aqui se tornou muito mais do que um dialeto derivado da língua falada pelos nossos patrícios portugueses. Escolheu-se aqui um recorte, de um dos vários aspectos que podem ser estudados ao se considerar o imenso *corpus* deixado pelos gramáticos da língua portuguesa através dos séculos.

Palavras-chave: Consoantes geminadas. Ortografia. *Almanack Corumbaense*.

1. Introdução

A língua portuguesa estabeleceu-se no Brasil durante o século XVI, desde então vem sofrendo diversas mudanças, seja por influências geográficas, ou ainda por influências culturais e sociais ocasionadas pelos colonizadores, imigrantes e por fim, pelo contato com a língua espa-

nhola falada pelos países que circundam o Brasil. A verdade é que a língua falada no Brasil difere bastante da falada em Portugal, o Brasil, por suas dimensões continentais tornou-se um lugar onde a mistura de culturas e tradições se fundiram e deram origem a um novo idioma, o português falado aqui se tornou muito mais do que um dialeto do português falado pelos portugueses. Segundo Paul Teyssier (2001, p. 98)

Há, hoje, na língua do Brasil, uma certa diversidade geográfica. Os linguistas vêm tentando elaborar o mapa dos “dialetos” brasileiros, à semelhança do que se tem feito para as línguas europeias. Distinguem um Norte e um Sul, cuja fronteira se identificaria, grosso modo, com uma língua que, partindo da costa, seguisse da foz do rio Mucuri (extremo sul do estado da Bahia) até a cidade de Mato Grosso, no Estado do mesmo nome, próximo à fronteira boliviana. A realidade, porém, é que as divisões “dialetais” no Brasil são menos geográficas que socioculturais.

As transformações sociais têm como fundamentação o contexto histórico e ainda sofrem influências que vão além desses aspectos, por isso, as mudanças ocorridas estão correlacionadas com as mudanças que ocorrem com a língua. Para que seja possível conciliar o estudo das perspectivas teóricas, históricas e socioculturais é preciso que haja um procedimento pluridisciplinar.

Para agregar valores durante o processo de análise e interpretação de determinados documentos a historiografia linguística se faz instrumento de releitura no âmbito da linguística, mas sem se ater somente a ela, pois permite que haja espaço para discussão e reflexão, uma vez que faz uma análise sistematizada dos processos sofridos na língua em épocas passadas, tendo a língua escrita como referência.

A escrita tem como característica a conservação mais duradoura da estrutura gramatical, ao passo que o texto oral, é evanescente e sofre mudanças mais rápidas quando se tem o tempo como ponto de partida. Para dar conta dos fatos que contribuem e contribuíram com as transformações linguísticas que vem ocorrendo, surge a teoria da historiografia linguística que busca sentido nos dados históricos por meio da relação com outras áreas do saber. A corrente historiográfica emerge da necessidade de possibilitar que outros aspectos históricos sejam vistos por outro prisma. O objeto de estudo da historiografia linguística são os registros escritos que documentam a evolução da língua ao longo do tempo, ou ainda trata do estudo de um determinado recorte da história.

Koerner (1996, p. 60) propõe critérios para “o problema dos abusos na linguagem técnica” cometidos pelo historiógrafo da linguística,

sugerindo três princípios que vão além dos limites da metalinguagem, tendo uma aplicação mais adequada na historiografia linguística, são eles o “princípio de contextualização”, levando-se em conta que os aspectos socioeconômicos, políticos e “as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais no período”.

O “princípio de imanência” Koerner (1996, p. 60) que “consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico, possivelmente mesmo filosófico, do texto linguístico em questão”. Nesse caso, o historiógrafo precisaria se afastar de suas concepções modernas e as nomenclaturas que dizem respeito as teorias modernas.

Na terceira fase, que o autor chama de “princípio de adequação”, ocorre quando os dois primeiros princípios foram seguidos, e no qual o historiógrafo se assegura que o seu procedimento fique explícito e o vocabulário técnico e teoria permitam que o trabalho seja mais bem apreciado.

Assim, no intento de buscar os fatos linguísticos do passado, a historiografia linguística extrapola os domínios da ciência histórica. O presente artigo procura dar uma ideia de como o quadro histórico evoluiu com o passar dos anos, busca discutir, de forma breve, as circunstâncias que envolveram o uso e a extinção das consoantes geminadas, sob a égide da historiografia linguística, tendo como ponto de partida o *Almanack Corumbaense*.

Objetiva-se com este trabalho estudar o léxico presente no *corpus* do *Almanack Corumbaense*, com foco nos arcaísmos que apresentam a geminação das consoantes, visando entender parte do processo de arcaização que incide nas palavras em nossa língua. Para que se possa conhecer um pouco sobre a história da língua utilizada no Brasil será necessário conhecer alguns desses arcaísmos.

Segundo Coutinho (1976, p. 210), os “arcaísmos são palavras, formas ou expressões antigas, que deixaram de ser usadas.” Podem ser classificados em *léxicos*, *semânticos*, *sintáticos* e *morfológicos*. Os léxicos se subdividem em intrínsecos e extrínsecos, que “só são arcaísmos sob determinado aspecto.” Podem ser gráficos: *aver*, *omem*, *onrra* etc., fonéticos: *dino*, *malino*, *assi* etc., ou flexionais, que variam em gênero: *planeta (f.)*, *linhagem(m.)*, número: *alférezes* e pessoa: *amades*, *devedes*, etc.” (COUTINHO, 1976, p. 212, 213). Desta forma, as classificações

dos arcaísmos são previstas e estudadas para que um maior entendimento das formas arcaicas seja possível.

No entanto, por questão de delimitação, o objeto de estudo aqui serão os termos que eram registrados com o “l” dobrado, tais palavras podem ser classificadas como arcaísmos intrínsecos gráficos. É de suma importância que depois da classificação do objeto de estudo se possa entender, de forma breve, os períodos que Coutinho (1976) utiliza em sua obra, por meio da observação do momento histórico da língua no qual aquelas palavras eram grafadas com “l” geminado.

2. O contexto histórico do Almanack Corumbaense

Corumbá, antes conhecida como “Arraial de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque – primeira denominação do vilarejo” destacava-se no século XIX como importante centro comercial do então estado de “Matto Grosso”, sendo considerada privilegiada por sua posição geográfica, somando-se às vantagens de ter um porto fluvial estratégico que possibilitava o comércio. Porém, por volta do século XX a ferrovia foi construída e Campo Grande passou a ser o principal centro político e econômico do estado de Mato Grosso.

3. O Corpus

O *Almanack Corumbaense* foi ofertado “À terra mattogrossense, em particular, e à Comunhão Brasileira, em geral” para o ano de 1899 e representa uma “Fonte de informações minuciosas e uteis, elemento de propaganda das riquezas naturaes do Estado e com especialidade daquillo que diz respeito à vida commercial e industrial desta cidade”.

O *corpus* analisado neste artigo é o da seção “Vultos Mattogrossenses”. A seção é composta por personagens considerados importantes na época, não apenas para a cidade de Corumbá, mas também para o Brasil, no final do século XIX. O exemplar estudado aqui data de 1898. O documento reflete o contexto sociocultural, as ideias linguísticas em circulação e mesmo a situação socioeconômica e política do momento em que foi produzido (cf. KOERNER, 1996).

Em um primeiro momento será realizada, sucintamente, uma investigação teórica, por meio de pesquisas de estudiosos que definem e classificam a ocorrência de arcaísmos presentes no *Almanack Corumbaense*.

ense e também no período da língua portuguesa no qual acontecem. Uma vez terminados os estudos teóricos, serão escolhidos alguns vocábulos grafados com a consoante “*l*” dobrada seguidos de uma explicação teórica de acordo com as gramáticas da época.

4. *Consoantes dobradas ou geminadas*

As consoantes duplas do latim foram se perdendo quando evoluíram para o português. Os documentos medievais galegos e portugueses apresentavam consoantes dobradas por influência da tradição da grafia latina. Um pouco mais de vinte anos da publicação do *Almanack*, Said Ali (1921, p. 32), escreveu a respeito da necessidade de se simplificar a língua.

Fosse este o móvel ou outro qualquer, o certo é que deu por terra com tal *systema orthographico* a reacção do port. mod., firmando cada vez mais a doutrina de subordinar a representação das palavras do nosso idioma ao que estava estabelecido na língua de Cicero e Vergilio. E aonde não podiam chegar os conhecimentos etymologicos, supria-se, em matéria de geminação, com a fantasia e o capricho, preferindo muitas vezes o supérfluo ao estritamente bastante, como *chinello, panella, janella* etc.

A partir do que é observado na citação anterior, percebe-se que a língua portuguesa apresentava casos nos quais, segundo Said Ali (1921), não havia necessidade de se usar o recurso das consoantes geminadas, elas eram usadas por “capricho”.

Ainda, segundo Said Ali (1921, p.32) para se ter uma ideia do período no qual havia o uso de vocábulos sem critérios

Obscuro é o motivo da geminação *ll* em *apostollo, epistolla, Paulo, capitullo, tall, mall, quall, geerall*, etc. de que ha exemplos de sobra no livro da Virtuosa Bemfeitoria, no Leal Conselheiro e em Fernão Lopes, Chronica de D. João. As obras latinas que constituíam a principal leitura desses tempos, e donde se tiravam alguns dos referidos vocabulos directamente, deviam antes induzir a fazer uso do *l* simples.

Coutinho (1976) apresentou três períodos distintos, considerando a escrita como o principal registro, o autor, inicialmente, aborda o primeiro período, denominado fonético, fase na qual a escrita não era uniforme, pois “A língua era escrita para o ouvido”, nas palavras de Coutinho (p. 72). Segundo o autor, esta fase acontece paralelamente à fase arcaica do idioma. A intenção era a de tornar a leitura clara, não havia regras para a grafia, daí, é possível achar em um mesmo documento, o mesmo vocábulo escrito de formas distintas.

O uso de vogais duplicadas para indicar a tônica da palavra mostrava tal tendência, por exemplo, para indicar nasalização (*til, dois acentos agudos, m ou n*), do *b* no lugar de *v*, etc. A geminação de consoantes, no período fonético, estava presente em muitas palavras, tanto no início quanto no interior delas. “Por muito estranha e desnecessária que nos pareça a geminação em taes vocábulos, ella tem em parte explicação razoavel, desde que se leve em conta o antigo systema de escrever” (SAID ALI, 1921, p. 31).

Geralmente, dobravam-se as consoantes apenas para diferenciá-las das consoantes simples. A letra “*l*”, por sua vez, apresentava-se geminada na posição final e quanto posicionada no interior de alguns vocábulos, Coutinho, ainda argumenta que “é comum estar geminado no meio e no fim da palavra: *ella* ou *ela, castello* ou *castelo, mall, tall*.” O “*l*” dobrado em posição final era, provavelmente, usado para distinguir o “*l*” velar do alveolar; em posição medial, ocorria por influência do latim. (COUTINHO, 1976, p. 74).

Sendo assim, o autor chega à conclusão que as duas causas da geminação são no primeiro caso a influência do latim, e no segundo pela influência do espanhol, no caso, do som palatal molhado. Coutinho, no entanto não aponta se as palavras passíveis de geminação por influência do latim tinham pronúncia diferente da atual.

No segundo período descrito pelo autor, denominado pseudoetimológico, buscava-se escrever respeitando as letras provenientes da palavra, essa prática de uso da grafia começou aproximadamente lá pelo século XVI, época em que surgiram os primeiros tratados ortográficos da língua portuguesa. Com o romantismo a procura da origem etimológica da palavra aconteceu por meio de outras línguas, como o francês, ou seja, a busca pela etimologia não se limitou à língua latina. Uma vez que os escribas desconheciam a etimologia dos vocábulos, precisariam conhecer outras línguas.

Por conseguinte, houve incerteza sobre as origens das palavras, houve inconsistências no nível da pronúncia, pois alguns vocábulos passaram a ser escritos com letras que não eram pronunciadas, confundindo os leitores, e levando aos equívocos gráficos quando na escrita de palavras de procedência desconhecida, a fase da escrita pseudoetimológica revelou-se imprecisa, o que mostrou a necessidade de que a língua passasse por uma simplificação.

O “*l*” geminado que ocorria no período fonético por sua origem latina, resistiu ao período pseudoetimológico no qual se justificou pela busca da origem dos vocábulos. No entanto,

Persistiu *l* intervocalico naquelles vocabulos em que a lingua latina pronunciava a consoante geminadamente: *cabello* (capillu-), *cavallo* (caballu-), *pelle* (pelle-), *bello* (bellu-), *cuitello* e *cutello* (cultellu-), *castello* (castellu-), *valle* (valle-), *gallo* (gallu-), *villa* (Villa-), *villao*, *molle*, (molle-), etc. Vê-se que era nitida a articulação demorada do *ll*. Se, pelo contrario, a palavra tinha em igual posição sómente um *l* simples, a pronuncia da vogal affectava a consoante contigua, dando em resultado articulação enfraquecida e final desaparecimento da consoante *l*. (SAID ALI, 1929, p. 18)

Com relação a vocábulos grafados com as consoantes geminadas *rr* e *ss*, sua permanência se justifica porque (SAID ALI, 1921, p. 31)

O port. mod. Conservou até o presente o mesmo critério no emprego de *rr* e *ss* intervocalico. Ao port. Ant. pareceu conveniente geminar, alem disso, as consoantes ainda em casos onde *r* é sempre rolado e *s* é sempre surdo, a saber, no principio dos vocábulos e em posição interna apoz consoante ou vogal nasal. Assim deparam-se-nos frequentemente *ssegundo*, *consselho*, *pulsso*, *rrey-no*, *rrico*, *rreligião*, *onrra*, *hõrra*, *ssaber*, *sse*, *penssar*, *enssinar*.

Além disso, Said Ali (1921, p. 31) afirma que

O emprego das consoantes geminadas *rr* e *ss* no interior das palavras, entre vogaes, funda-se na necessidade de representar pela escripta sons que, sem essa precaução, se confundiriam com outros. Não dispunha o alphabeto comum senão de um symbolo único tanto para o *r* lene, como para o *r* rolado. A duplicação da letra no segundo caso foi o engenhoso expediente que occorreu para differençar *carro* de *caro*, *ferro* de *fero*.

Com o início do período simplificado, que começou com a publicação da *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana (1904) cujo objetivo era o de buscar um equilíbrio entre o sistema fonético e a etimologia, além de “dar à língua a uniformidade gráfica de que ela jamais gozara” (COUTINHO, 1976, p. 78). O *l* geminado foi, então, banido no período simplificado, por não exercer influência na pronúncia dos vocábulos.

Apesar de apresentar pontos discutíveis e algumas falhas a empreitada contribuiu muito para que a grafia da língua fosse simplificada.

5. A análise

A partir da investigação no *Almanack Corumbaense* escrito em Corumbá em 1898 por Ricardo D’Elia, foram observadas ocorrências de várias lexias nas quais a consoante *-l* está geminada, palavras cuja escrita

atual, como revelam as gramáticas atuais, apresentam o *l* singelo. De acordo com Coutinho (1976) observa-se que o documento analisado pertence ao período pseudoetimológico.

Buscou-se a explicação para a grafia destas palavras na *Gramática Histórica* de Ismael de Lima Coutinho (1976), *Grammatica historica da lingua portugueza* de Manuel Said Ali Ida (1921) e também nas obras *Grammatica expositiva* de Eduardo Carlos Pereira (1907) e *Grammatica portugueza* de Júlio Ribeiro (1899).

Foram separadas algumas ocorrências dos vocábulos grafados com *l* dobrado no manuscrito e a ocorrência de grafias diferentes destes mesmos vocábulos foram procuradas. Os vocábulos foram analisados de acordo com as propostas teóricas da historiografia linguística de Koerner (1996), sendo elas: contextualização, imanência e adequação.

Os textos analisados encontram-se na seção II do *Almanack* e fazem referência aos “Vultos Mattogrossenses”.

Citação 1, que se refere ao Doutor Joaquim Duarte Murtinho, “*Illustre médico*,” (seção II, linha 17) e “*Illustre Dr. Manoel Victorino Pereira*” (seção II, linha 27) no qual a grafia da consoante *l* está dobrada. Logo a seguir temos as palavras “*aquella*” (seção III, linha 36), “*bellissima*” (seção III, linha 36) e “*illuminou-lhe*” (seção III, linha 52).

Citação 2, que faz alusão ao Senador Generoso Ponce, “*aquelle governo*” (seção IV, linha 16).

Citação 3, sobre o Dr. Manoel José Murtinho, “*illibada*” (seção IV, linha 7), “*ilustrado*” (seção V, linha 14), “*nelle*” (seção VI, linha 54) e “*illustração*” (seção VI, linha 58)

Citação 3, Dr. Antonio Corrêa da Costa, “*intelligencia*” (seção VII, linha 43).

O gramático Ribeiro (1899, p.28) não especifica quais são as palavras grafadas com consoantes dobradas, apenas menciona a ocorrência delas, fazendo a distinção entre “letra simples” e “letra composta”. “A letra é simples, quando consiste em um só symbolo, ex.: “a, t”: é composta quando formada por um symbolo e por uma notação, ou por mais de um symbolo”.

Pereira (1935, p. 83) fala sobre a abolição do uso das consoantes dobradas

(...) Os grupos *homogeneos* ou *geminados* – *bb, cc, dd, ff, gg, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt*, simplificam-se em regra, deixando cair o primeiro elemento, tornando-o *insonoro*. A conservação na escripta desse elemento insonoro obedece apenas aos preceitos da *orthographia etymologica*, p. ex.: *sabbado, peccado, addição, afirmar, aggregar, collega, commodo, annexo, approvar, carro, fosse, attento*.

No que se refere aos grupos *rr* e *ss*, o autor diz que não podem ser simplificados na escrita sem ocasionar alteração na fonética dos vocábulos, dando os seguintes exemplo: *carro* e *caro*, *cassa* e *casa*.

Coutinho (1976, p. 120) afirma que

As consoantes geminadas latinas, no interior das palavras, reduzem-se a consoantes simples, em português. Esta simplificação, porém, já se havia operado no próprio latim vulgar. São frequentes, em inscrições, exemplos como *mile, anus, eficaz, sufragium, cotidie, ocidere*, etc. Só não se simplificam –*rr* e –*ss*–, porque têm valor diferente.

A análise de todas as palavras observadas na seção incide na mesma ideia de que no período pseudoetimológico, havia a tentativa de conservar a origem etimológica da palavra, com o advento do período simplificado, tais concepções foram abandonadas.

6. Considerações finais

Entende-se que a linguagem é uma característica inata do homem, já a língua representa a materialização social e histórica dessa característica. A história traduz a relação do homem em seu tempo e em seu espaço quando procura associar todos os fatos humanos ocorridos no passado com os do presente e, com possibilidade de disseminá-los no futuro. A historiografia linguística busca, na interdisciplinaridade, analisar os fatos históricos da língua da forma mais completa possível; onde é necessário relacioná-los com as ciências sociais, em especial, a fim de apropriação da historiografia linguística para com todos os elementos das ciências a ela pertinentes, como ferramentas para a referida análise. Tendo como base os princípios da historiografia linguística, pode-se afirmar que os dados linguísticos aqui contidos confirmam que na época do *Almanack Corumbaense* a língua portuguesa era bastante diferente da que temos hoje. Tendo isso em mente e a dificuldade em se fazer o estudo histórico-gráfico, Koerner (1996, p. 47) declara que

Sem dúvida, a construção das verdadeiras bases da historiografia da linguística impõe grandes exigências à atividade acadêmica individual, amplitude de escopo e profundidade de assimilação, exigindo um conhecimento quase

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que enciclopédico da parte do investigador, dada a natureza interdisciplinar desta atividade.

Tudo isto contribui para que a HL possa elucidar o objeto da pesquisa em seu contexto histórico e confrontá-lo com as novas tendências, para então perceber se houve uma relação de continuidade e descontinuidade no concerne aos fatos da língua.

A análise do *Almanack Corumbaense* apresenta uma evidente trajetória da evolução da sociedade durante o século XIX. Nele há a transposição de um discurso típico da época que mostrava as preocupações básicas da sociedade em que foi elaborado. Por isso, o modelo da relação intelectual diverge bastante da realidade atual, mas o resultado obtido parece ser a presença de uma contínua evolução linguística que procura atender a necessidades da comunidade linguística e história através do tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. Trad.: Cristina Altman. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 70, 1996.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1907.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica histórica*. 9. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1935.

RIBEIRO, Julio. *Grammatica portugueza*. 5. ed. rev. por João Vieira de Almeida. São Paulo: Miguel Melillo, 1899.

SAID ALI, M. *Grammatica historica da lingua portugueza*. 2. ed. melh. e aum. São Paulo: Melhoramentos, [1921].

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad.: Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA INVESTIGAÇÃO NO CURSO DE LETRAS

Simony Ricci Coelho (UNIG)

simonyricci@hotmail.com

Mônica Saad Madeira (UNIG)

monica.saad@bol.com.br

RESUMO

O presente estudo buscou investigar junto aos alunos do curso de letras numa instituição de ensino superior, no Rio de Janeiro, a contribuição das disciplinas assistidas no curso com vista à profissão futura. Foi selecionado o curso de letras, com objetivo de verificar se as disciplinas língua portuguesa e linguística aplicada dialogam em relação a sua prática educativa. Para tanto, foi solicitado o preenchimento de um formulário dividido em dois momentos. Assim, teve-se a colaboração de 60 alunos. Primeiramente, quanto à caracterização, tem-se um universo feminino de alunos, representado por 90%. E quanto às atividades profissionais 80% trabalham e destes totais 40% na área da educação. Em resposta ao conhecimento sobre as disciplinas de língua portuguesa e linguística aplicada nos resultados encontrados identificamos que 70% dos alunos afirmam terem conhecimentos teóricos sobre essas disciplinas. Quanto à prática educativa, 40% declaram que preferem ensinar a língua de forma pragmática e 60% ensinar por meio da relação teórico-prática. Após, foi analisada a pergunta que propõe um tópico que deve ser mais enfatizado na composição de todo curso a luz de uma avaliação curricular. Da análise do conteúdo, na tentativa de compreender as respostas e numa reflexão sobre a profissão futura e a contribuição das disciplinas, verificou-se que as duas disciplinas podem trabalhar de forma interacionista. Nesse sentido, contemplando a relação entre língua portuguesa e linguística aplicada é primordial este estudo que abordará o currículo do curso de letras, conforme as práticas e a formação dos futuros docentes.

Palavras-chave:

Currículo. Língua portuguesa. Linguística aplicada. Formação docente

1. Introdução

A instituição de ensino superior, em que foi realizada a pesquisa está localizada numa região que carece de ações em prol do seu desenvolvimento, tendo em vista que desde a metade do século XX sua imagem ficou consolidada como de grandes problemas sociais e de altos índices de violência urbana, o que perdura até hoje.

Nesse contexto, partir das dificuldades encontradas pelos alunos do curso de letras e questionar a contribuição da composição curricular para o contexto de sua prática futura evidenciada pelas exigências das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2001) do curso em questão, é relevante nesse estudo. Assim, a importância das orientações e propostas descritas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2001) priorizando uma concepção de um currículo mínimo, que atenda às necessidades reais do nosso aluno em fase de formação inicial.

A profissão docente tem sua origem no seio de crenças religiosas, que foram se desenvolvendo em grandes congregações docentes, viabilizadas pela importância das dimensões pessoais no exercício da docência. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. (NÓVOA, 1995).

Considerando as expectativas dos futuros docentes quanto a suas práticas, com o olhar na qualidade da educação, foi proeminente neste estudo investigar junto aos alunos concluintes dos cursos de letras com vista à profissão futura se as disciplinas: língua portuguesa e linguística aplicada dialogam e refletem sobre o currículo enquanto conjunto de atividades desenvolvidas pelas universidades, sobre as práticas educativas.

2. Currículo

O curso de letras é destinado à formação de professores para exercer funções de magistério, que poderão atuar no: ensino fundamental segundo segmento e no ensino médio. Assim, acredita-se ser urgente uma formação global e específica para o profissional professor, compreendendo a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, conforme previsto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2006). “Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada”. (BRASIL, 2001), no intuito de fazer parte de uma ampla reforma na organização dos cursos de gradua-

ção no Brasil e resultaram de um longo e conturbado processo de elaboração, conforme apontados em pesquisas acadêmicas (DELIZOICOV, 2008; DURLI & SCHEIBE, 2008), desde a promulgação da *Lei e Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996) que durante uma década de discussões, que propôs, dentre outras medidas e ações, mudanças à organização do curso em pauta.

A estrutura curricular dos cursos de formação de professores de educação básica, no caso deste estudo, o curso de letras, conforme a Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002 afirma a carga horária curricular deve ter 2.800 (dois mil e oitocentas horas) com articulação entre a teoria e a prática, sendo distribuída da seguinte forma:

400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No curso de letras, a partir da concepção das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2001), valorizam-se as relações dialógicas, no processo educativo entre as demandas da sociedade moderna e os valores humanísticos, pois estão voltadas para a área das ciências humanas, com isso, é cerne a preocupação da formação desse profissional por ter como sujeito de seu trabalho o ser humano.

Nesta questão, é relevante a contribuição do currículo neste curso que irá promover aos seus alunos “futuros docentes” por meio de disciplinas ministradas de forma teórico-práticas, competências e habilidades para criticar, agir e intervir num processo contínuo e transformador, como forma de promoção a partir de aptidão, na condição de atuar na educação de forma interdisciplinar e multidisciplinar em diversas áreas de conhecimento, por conseguinte o profissional desta categoria tem o que se chama de “cultura integral”. Assim, pode-se trabalhar de forma coletiva e interativa, com outras áreas de conhecimento.

Em relação às competências e às habilidades do graduando de letras quanto à licenciatura, “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática ou fora dela” (BRASIL, 2001). Nisso, esclai-

rece a preocupação de uma formação sólida a esses graduandos desta área de conhecimento, pois será por meio das competências e habilidades inseridas na sua atuação profissional, que poderá proporcionar proposta de trabalho para o enfrentamento dos desafios encontrados na realidade escolar.

Para tanto, o profissional de letras, segundo esta legislação deve se comprometer quanto à questão da ética devido a sua responsabilidade, não só social, como também a educacional em sua prática docente.

3. O diálogo entre a língua portuguesa e a linguística aplicada

A língua portuguesa é vista como uma disciplina difícil de ser ensinada e concomitantemente de ser aprendida, com isso neste estudo por meio da análise do currículo do curso letras percebeu-se na disciplina de linguística aplicada a possibilidade de relacioná-la ao ensino da língua portuguesa, já que esta apresenta uma proposta pautada na transposição didática em torno das competências necessárias para esta formação.

Ao ensinar a língua portuguesa é notório que ela é autoritária e constituída, conforme regras que demandam as variedades no intuito de ter a apropriação adequada quanto às relações sociais entre o falante e o ouvinte. Entretanto, nem todos os integrantes de uma sociedade, tiveram acesso a uma variedade “cultura” nomeada como a língua de prestígio, com isso ficou difícil inseri-los em um sistema relacionado ao patrimônio cultural definido como valores fixados a tradição escrita. E assim, esses integrantes que não dominam sofrem preconceito e submissão em relação à mesma. (GNERRE, 2009, p. 8).

Por outro lado, no ensino da linguística aplicada aponta que ensinar uma língua perpassa a visão de aplicar conteúdos estabelecidos dentro de um currículo mínimo, pois a linguística aplicada entende que o currículo deve atender uma visão multiculturalista (MOREIRA & CANDAU, 2008), entretanto, no ensino da língua portuguesa permanece o poder da linguagem, “a partir das diferenças de gênero, raça, etnia, classe, idade, preferência sexual e outras distinções que conduziram às desigualdades opressoras”, numa postura etnocêntrica. (DAMINANOVIC, 2005, p. 188).

A atribuição da linguística aplicada neste novo milênio está inserida na busca de problemas de comunicação, criando discursos e metodologias de ensino que possam romper a relação de poder entre os interlo-

cutores, valorizando laços afetivos e a importância de conviver com a diversidade na sociedade, permitindo aos indivíduos acessos a questões políticas à sua vida.

No Brasil, Moita Lopes (1996) cita vários exemplos de estudos sobre esta questão como: o processo da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1991), a interação entre aluno e professor (KLEIMAN, 1990) e outros. E a pesquisa de intervenção “é colocada na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula”. (MOITA LOPES, 1996, p. 86)

Para tanto, a relação dialógica entre essas duas áreas poderá possibilitar “integração de conhecimento específico e o saber pedagógico, uma vez que a linguística aplicada se preocupa com o ato comunicativo em que os interlocutores consigam compreender a mensagem, esta mesma área tem instrumentos que facilitam o ensino-aprendizado da língua portuguesa.

4. Formação de professores do curso de letras

Na formação de professores em cursos de licenciaturas plenas existe a preocupação, conforme alusões das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, de uma formação adequada para esses professores de disciplinas isoladas. Apesar dessa preocupação, várias pesquisas apontam que esse tipo de formação se preocupa mais em desenvolver conhecimentos específicos, para obter domínio na sua área.

O ato de ensinar se torna cada vez mais difícil. Hoje tem-se a era da informação num país capitalista, formando a prática docente mais desafiadora e complexa, pois os sujeitos estão envolvidos direta e indiretamente nessas questões. Há um tempo a missão do professor se restringia somente a “ensinar”, agora nos dias atuais são apresentadas várias implicações que devem ser vistas e revistas antes do ato de ensinar.

Conforme alusões de Imbernón (2009, p. 91) é sinalizado como ato de ensinar, “a cultura das instituições educativas, a comunicação entre o professorado, a formação inicial, a complexidade das interações da realidade, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional etc.” Com isso, pensar na formação do professor é cerne pensar no currículo de formação, visando aos aspectos social, o cultural, o político e econômico. (GIROUX; SIMON, 1984)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Assinala-se que as escolas deveriam desenvolver nos alunos a habilidade de construção de conhecimento, reprodução e renovação da cultura, tendo em vista que a educação não ocorre apenas nas carteiras escolares, mas também em torno de uma convivência familiar e comunitária. (BRUNER, 2001)

A escolha docente tem sentido e significado crítico, consciente e explícito; ocorre alienação do trabalho quando ignora a realidade à sua volta e reduz o trabalho a uma rotina de sala de aula, cujo objetivo restringe-se à mera transmissão de informações, postura que não condiz com o papel de educador. (GADOTTI, 2004).

Sendo um curso que se destina à formação de professores para exercerem funções de magistério compreende-se como uma ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, ético-raciais e produtivas e assim, é proeminente desenvolver articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos. (FREIRE, 1996)

A formação do professor de língua portuguesa é de responsabilidade dos cursos de letras, cuja proposta científica pedagógica deve levar o acadêmico a construir competências que o habilitem ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa. Dentro desta responsabilidade existe o parecer CES 492/2001 que constitui as diretrizes curriculares para os cursos superiores de licenciatura. Essa nova lei levanta questões da atualidade em relação à eficiência e condições de exercício profissional, refletindo na atuação da realidade, “para atender as necessidades educativas e tecnológicas” (BRASIL, 2011), como promoção de intervir na sociedade.

Assim, investigar o contexto da formação docente permeia nossos estudos, considerando a importância da composição de um currículo que atenda às vivências e às relações dialógicas e reflexivas entre os sujeitos. O novo educador visa refazer a educação, reinventá-la, criando condições objetivas, para que a educação seja realmente democrática.

5. Resultados e análises da investigação

Diante do panorama aqui delineado o presente estudo buscou investigar junto aos alunos do curso de licenciatura de letras, de uma universidade privada, no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense/Rio de Janeiro, algumas reflexões sobre currículo enquanto conjunto de

atividades desenvolvidas pelas universidades, com o olhar no estudo de futuros professores sobre as práticas educativas, focando os aspectos dialógicos entre as disciplinas: língua portuguesa e linguística aplicada pautadas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*.

Foram distribuídos questionários a 60 alunos do curso de letras, sendo dividido em dois momentos, o primeiro momento destinado à caracterização dos sujeitos respondentes e num segundo momento um questionamento com perguntas abertas e fechadas, priorizando uma análise sobre a relação entre língua portuguesa e linguística aplicada.

Para tanto, encontramos um universo de alunos no curso de licenciatura feminino, onde totalizamos uma representação acima 90% dos alunos. E quanto às atividades profissionais 80% trabalham e destes totais 40% na área da educação. Quanto à idade, encontramos um total de 34% entre 20 a 25 anos e entre 26 a 30 anos, de 17%.

Da análise do conteúdo empreendida, numa tentativa de compreensão das respostas, indagamos sobre o conhecimento das disciplinas de língua portuguesa e linguística aplicada nos resultados encontrados identificou que 70% dos alunos afirmam terem conhecimentos teóricos sobre essas disciplinas.

Quanto à prática educativa. 40% declaram que preferem ensinar a língua de forma pragmática e 60% ensinar por meio da relação teórico-prática. Após, foi analisada a pergunta que propõe um tópico que deve ser mais enfatizado na composição de todo curso a luz de uma avaliação curricular. Da análise do conteúdo, na tentativa de compreender as respostas e numa reflexão sobre a profissão futura e a contribuição das disciplinas, verificou-se que as duas disciplinas podem trabalhar de forma interacionista.

Dentro das propostas de nossos estudos, tendo em vista que muito se tem discutido sobre o currículo e a constituição do processo de formação docente que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem na concepção do educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformador pelas próprias contingências da profissão.

Como nosso mergulho implica aos desafios da demanda por uma coesão entre o currículo e a formação docente e diante da expectativa da escolha de um curso de docência e para haver uma formação docente de qualidade, se faz necessário formar bons professores capazes e prepara-

dos para serem educadores (FREIRE, 1994). Dado que é cerne o futuro professor conhecer a composição curricular de seu curso numa relação dialética com as *Diretrizes Curriculares Nacionais*.

Neste caso, salientamos que os resultados intensificam o perfil do profissional almejando as competências e habilidades implícitas nas diretrizes de seus cursos, mas comprometedor no que diz respeito ao desconhecimento se as matrizes dos cursos atendem as exigências focadas e essenciais à formação e ao exercício da docência.

6. Considerações finais

Em termos gerais, o presente artigo alinha o foco de investigação os possíveis problemas e contextos comuns, analisando aspectos específicos do currículo. Neste contexto, o olhar estará voltado para a contribuição da integração das disciplinas língua portuguesa e linguística aplicada no curso de formação com vista à profissão futura dos alunos do curso de letras.

Foi identificado nesta pesquisa que alguns professores se preocupam em ensinar a língua portuguesa de forma teórica, cansativa e estática, deixando a desejar o seu ensino que deveria ser de forma dialógica, didática e interacionista. Portanto, o que adianta o acadêmico se formar e saber muito da sua área específica se não tem nenhuma metodologia de ensino e nem sabe quais são as competências necessárias para se dar uma aula. Diante disso, a preocupação da formação desse grupo de professores de língua portuguesa é de suma importância.

É relevante a interação entre teoria e prática, sendo um dos aspectos que apresenta algumas inquietações nessa pesquisa, sendo pela transposição didática que é inserida na linguística aplicada que possibilitará compreender a língua materna de forma que possa atender as necessidades socioculturais do contexto escolar.

No cotidiano atual da educação abre-se várias discussões sobre a eficácia do ensino em nosso País. Baseado nisso, pode-se dizer que existem casos em que os docentes sabem muito sobre sua área científica (teoria), no entanto quando vão passar esse conhecimento na sua prática docente se perdem ao utilizarem um discurso (linguagem) inadequado, descompromissado com os aspectos sociais, culturais e individuais do seu alunado, gerando assim, problemas de aprendizagem e de fracasso escolar.

Esse estudo sinaliza uma possibilidade na proposta de ensino quanto às teorias de linguagem num exercício social e cultural, desvinculada do exercício de poder, à qual uma língua exige a outra por um posicionamento político e histórico, tendo em vista que as aprendizagens desses indivíduos devem estar situadas ao mundo o qual estão inseridos no intuito de estar praticando o seu exercício à cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492, de 12 de dezembro de 2001. Institui as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*.

_____. Ministério de Educação. *Resolução CNE nº 01/2006*, de 15 de maio de 2006.

_____. Ministério de Educação. *Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras*.

_____. Ministério de Educação. *Lei e Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação. *Parecer CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 641-621, set.-dez. 2011.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. *O linguista aplicado: de um aplicador de saberes à um ativista político*, 2005. Disponível em: <<http://rleucpeltche.br/php/edições/v8n2/m Cristina-damianovic.pdf>>.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. Prefácio de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Orgs). *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica*. In: PARAISO, Marlucy Alves (Org.). *Antonio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. São Paulo: Autêntica, 1998, p. 109.

_____. *Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades*. In: ____; PACHECO, José Augusto (Org.). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006.

NÓVOA, Antonio. (Org.). *Profissão professor*. Trad.: Irene Lima Mendes et al. Porto: Porto Editora, 1995

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

**EDMODO:
NOVAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM**

Magnólia Ramos Gonçalves (Instituto Libera Limes)

magnolia.ramos@hotmail.com

Arlinda Canteiro Dorsa (UCDB)

acdorsa@uol.com.br

RESUMO

Este artigo é resultado de pesquisa de caráter qualitativo com estudo de caso e pesquisa bibliográfica realizada com o objetivo de buscar meios para motivar os alunos a participarem das redes sociais a fim de produzirem conhecimento. Partindo da seguinte problemática: Como motivar os alunos a utilizarem as redes sociais para produção de conhecimento? Como os professores podem utilizar a tecnologia de forma pedagógica para estimular a reflexão e produção de conhecimentos? Os professores estão preparados para o uso das tecnologias em sala de aula? Veem o computador como uma ferramenta didática? Há necessidade de que os professores tenham formação continuada no uso das tecnologias? O instrumento de pesquisa foi o questionário para alunos e professores demonstrando que o professor precisa usar o tempo de dedicação do adolescente a internet, aproveitando o conhecimento que ele traz transformando em pesquisas e discussões construindo assim colaborativamente novos conhecimentos.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Edmodo.

1. Introdução

As novas tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais presentes em nossas vidas e não ter acesso a elas dificulta a vida de qualquer pessoa, visto que a cada dia mais, estão sendo utilizadas em bancos, comércios e na profissionalização, sendo hoje, pré-requisito para o acesso ao mercado de trabalho.

Este trabalho, portanto, partiu das seguintes problemáticas ou questionamentos: Como motivar os alunos a utilizarem as redes sociais

para produção de conhecimento? Como os professores podem utilizar a tecnologia de forma pedagógica para estimular a reflexão e produção de conhecimentos? Os professores estão preparados para o uso das tecnologias em sala de aula, veem o computador como uma ferramenta didática? Há necessidade de que os professores tenham formação continuada no uso das tecnologias?

Para resolver a problemática desta pesquisa, o objetivo foi pesquisar meios para motivar os alunos a participarem das redes sociais a fim de produzirem conhecimento e, para atingir tal objetivo fez-se necessário, conhecer autores que subsidiaram a aprendizagem significativa através do uso de tecnologias; mostrar as ferramentas de tecnologia que podem ser utilizadas na aprendizagem significativa; pesquisar a bibliografia sobre o uso das tecnologias na educação para encontrar meios de motivar os alunos a produzirem conhecimentos através do uso da internet; descobrir porque o uso do Edmodo não promoveu o interesse dos alunos, através de bibliografia existente.

A metodologia desenvolvida foi a de estudo de caso e pesquisa bibliográfica, pois pesquisou-se alunos e professores do curso técnico de Logística da Escola Estadual Joaquim Murtinho, na cidade de Campo Grande – MS. A coleta de dados foi em forma de questionários com perguntas abertas e fechadas direcionadas aos alunos e professores do referido curso.

Optou-se pelo estudo de caso, pois, de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006), citando Gil (1988), é

um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos com contornos claramente definidos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento. Para o autor, o “caso” não significa apenas uma pessoa, grupo de pessoas ou uma escola. Pode ser qualquer “sistema delimitado” que apresenta algumas características singulares e que por merecer uma investigação especial por parte do pesquisador. Nesse sentido, o autor enfatiza que o caso pode ser também uma instituição, um programa, uma comunidade, uma associação, uma experiência, um grupo de professores, uma classe de alunos e até mesmo um aluno ou um professor, etc. Por isso, o estudo de caso tende a seguir uma abordagem de pesquisa qualitativa.

A relevância da presente pesquisa consistiu no fato de que os adolescentes participam intensamente das redes sociais, ficam horas conectados na internet, às vezes, até durante as aulas, no entanto, esta atividade não lhes acrescenta novas aprendizagens, novos conhecimentos, tornando-se necessários que professores de todos os níveis e cursos que ministram aulas a adolescentes, reflitam e busquem caminhos para que os

mesmos possam agregar novos conhecimentos com o uso constante da internet.

As discussões sobre o uso das novas tecnologias – que segundo Valente (2003) “já não são tão novas”, – na educação, tem envolvido estudiosos e pesquisadores, dentre eles Moram, Valente (2002), Mendonça (2009), que dentre outros, norteou esta pesquisa, que teve como objetivo pesquisar meios para motivar os alunos a participarem das redes sociais a fim de produzirem conhecimento.

A problemática que motivou este projeto surgiu quando me convidaram a ministrar aulas em duas turmas de curso técnico de comunicação em uma escola estadual e pensando em metodologias diferenciadas para despertar o interesse dos alunos que estão na faixa etária entre treze (13) e dezesseis (16) anos, pesquisei alguns *softwares* desenvolvidos para fins educacionais e escolhi o Edmodo, por assemelhar-se muito ao *facebook*. Deduzi que os adolescentes iriam gostar e participar com maior interesse das aulas.

No entanto, foi decepcionante, pois os educandos não demonstraram o interesse esperado e houve pouca participação e interação entre os grupos no ambiente Edmodo.

Considerando que as escolas possuem sala de tecnologias conectadas à *internet* e que a maioria dos alunos possuem aparelhos de celular com os quais também acessam a *internet* e ficam durante as aulas com os aparelhos ligados mandando mensagens, percebe-se que o interesse dos adolescentes pelas tecnologias é grande, porém, é preciso descobrir meios para que esse uso constante das tecnologias possa gerar aquisição de conhecimentos, ampliação da visão de mundo e enriquecimento dos conceitos de cidadania e participação consciente na sociedade da qual fazem parte.

A relevância desta pesquisa justifica-se, pois, segundo publicação na revista *Língua*, um periódico editado pelo Ministério da Educação (MEC), no artigo de Guerreiro e Pereira Júnior (2011), pesquisas realizadas pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISC-TE) apontam para o crescimento da língua portuguesa no mundo, ficando em quinto (5º) lugar como o idioma mais falado e a mesma pesquisa destaca que isso deve-se ao Brasil que é responsável por setenta e sete por

cento (77%) dos mais de 249 milhões de falantes do português que moram em países lusófonos⁴.

A pesquisa aponta ainda que os fatores que mais tiveram peso na pesquisa foi o crescimento da economia e da cultura brasileira, no entanto, acrescenta os autores que um dos fatores que mais deu destaque ao português no mundo foi o uso das redes sociais, ficando o português como a 3ª língua mais falada nas redes sociais (GUERREIRO & PEREIRA JÚNIOR, p. 36-40, 2011).

Diante destes dados, resta aos educadores buscarem meios de transformar esse uso das redes sociais em busca de conhecimentos para os adolescentes.

2. Algumas teorias sobre as tecnologias de informação e comunicação na educação

A evolução tecnológica cresce a cada dia, e a ausência desse conhecimento faz com que nos distanciemos gradativamente do mundo real. Mas e a criança? E o adolescente? Os pais, alunos e profissionais da área acadêmica e outros profissionais, vivem hoje uma grande preocupação: a necessidade de preparo técnico devido a presença marcante da tecnologia em nossas vidas, seja nos *shopping centers*, nos bancos, nas residências e principalmente nas escolas.

Para os professores, as exigências de inserirem em sua prática pedagógica o uso das tecnologias tem sido o grande desafio, visto que a maioria dos professores não possuem a mesma facilidade, as mesmas habilidades e até mesmo o conhecimento dessas tecnologias, como seus alunos possuem.

No entanto, o conhecimento técnico não se configura como o principal requisito para o professor, é preciso estar aliado ao conhecimento pedagógico, porque o aprendiz precisa processar as informações colhidas em suas pesquisas, refletir sobre elas para que o aprendizado se efetive, conforme expõe Valente.

Os grandes desafios dessa área estão na combinação do técnico com o pedagógico e, essencialmente, na formação do professor para que ele saiba ori-

⁴ Lusófono: diz-se de, ou país, ou povo, ou indivíduo etc. que fala o português ou que tem o português como língua.

entar e desafiar o aluno para que a atividade computacional contribua para a aquisição de novos conhecimentos. (VALENTE, 2002, p. 30).

Desta forma, o uso do computador na sala de aula já não pode ser visto apenas como ferramenta didática, mas como uma forma de aprendizagem participativa, onde professores e alunos criam novas formas de aprender e ensinar como bem menciona Mendonça (2009, p. 2-3),

[...] já não se trata mais de valorizar a importância do uso do computador ou de outras tecnologias da informação e da comunicação na escola, mas de evidenciar que elas, estando cada vez mais presentes na sociedade, geram novas formas de as pessoas pensarem e de se relacionarem.

As tecnologias na educação devem servir como um meio eficaz de romper com os espaços tradicionais para que esse aluno que já está totalmente envolvido com as tecnologias possa evoluir e criar novas formas de se relacionar com o aprendizado e para os professores buscarem um modo diferente do fazer pedagógico.

A *internet* disponibiliza uma gama enorme de informações apresentadas nas mais variadas formas, combinando textos, imagens, animação e os *softwares* cada vez mais facilitando o acesso e uso das tecnologias que devem ser repensadas na educação como um meio de quebrar os paradigmas conservadores que valorizam mais o aspecto cognitivo do emocional, conforme expõe Valente (2002)

À medida que recursos de combinação de textos, imagens, animação estão se tornando cada vez mais fáceis de serem manipulados e explorados, é possível entender como as pessoas expressam esses sentimentos por intermédio dos softwares. Representar ou explicitar esse conhecimento estético constitui o primeiro passo para compreender o lado emocional, que na educação tem sido sobrepujado pelo aspecto cognitivo, racional. (VALENTE, 2002, p. 27)

Dentre as habilidades adquiridas pelos aprendizes com o uso de softwares e programas voltados para a educação, tem sido defendida na atualidade a aprendizagem cooperativa concebida como “verdadeiramente funcional na sociedade do conhecimento” de acordo com Duram e Vidal (2007, p. 16), pois essa cooperação leva à reflexão, promovendo a aprendizagem significativa, conforme explica Valente (2002)

Do ponto de vista de construção de conhecimento, a cooperação que acontece entre pessoas de um determinado grupo é uma das maneiras mais interessantes de uso das facilidades de comunicação do computador, constituindo uma das abordagens de educação a distância. Essa abordagem tem sido denominada de “estar junto virtual” (VALENTE, 1999b) e envolve o acompanhamento e o assessoramento constante dos membros do grupo, no sentido de poder entender o que cada um faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim é possível ajudar ca-

da um no processamento das informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos. (VALENTE, 2002, p. 28)

Conforme expõem Duram e Vidal (2009) e Valente (2002), essas ações cooperativas produzem resultados que podem servir como objetos de reflexão, gerando dúvidas, dificuldades que levam o estudante a buscar apoio do grupo ou do especialista que pode sanar ou gerar novas dúvidas que irão resultar em nova consulta e assim, comporão um ciclo de cooperação que favorece a construção do conhecimento, nesse contexto a *Internet* com o suporte de um especialista proporciona o “estar junto” do grupo e favorece a construção do conhecimento.

Analisando os autores até este momento estudados, a problemática da presente pesquisa torna-se mais visível quando Demo afirma que,

[...] a qualidade da aprendizagem nem de longe é automática em ambientes virtuais. A própria *web 2.0* pode ser usada para tudo, menos para aprender e estudar. De um lado, muitos estudantes embarcam nas novas tecnologias, mas não conseguem usá-las de modo inteligente, crítico e criativo. (DEMO, 2011, p. 21)

Motivar os alunos a buscar e produzir conhecimento em ambientes colaborativos tem sido o grande desafio dos professores, muito mais do que motiva-los à pesquisa na *web*, mas, na verdade, conforme afirma Demo (2011, p. 20) “Não é tão comum assim que estudantes consigam transformar informação em conhecimento, em parte porque muitos professores também não o sabem”.

E essa é a maior questão, mesmo quando o professor tem habilidades com as tecnologias, sabe utilizá-las, encontra barreiras para motivar seus alunos na sua utilização de forma que as pesquisas por eles realizadas promovam a interação, a colaboração e por fim, promova a aquisição de novos conhecimentos.

Para utilizar o Edmodo, este projeto embasou-se no relatório de mestrado de pedagogia da Universidade Aberta, publicado no ISSUU, que afirma ser o Edmodo um ambiente virtual de aprendizagem, apresentando uma plataforma de partilha, colaboração e comunicação, para utilização em contextos de aprendizagem. Tem semelhança com o *Moodle*, porém sua interface é agradável aos estudantes, pois se assemelha ao *Facebook*, o que facilita sua utilização, considerando que a maioria dos adolescentes já são cadastrados e navegam nas redes sociais. Neste ambiente, é possível postar mensagens, publicar e partilhar ficheiros e *links*, constituir uma biblioteca, criar grupos de trabalho públicos e restritos.

O Edmodo apresenta ainda a característica da privacidade, pois o professor pode cadastrar-se independente da escola, porém os alunos só podem realizar o cadastro através de um professor. É aberto também aos pais, mas estes só terão acesso às informações de seus filhos e não dos demais alunos cadastrados.

3. O Edmodo como prática pedagógica

Na prática pedagógica da disciplina de “comunicação, linguagem e produção de texto”, ministrada pela autora do artigo no curso técnico de logística da Escola Estadual Joaquim Murтинho, na cidade de Campo Grande – MS. De acordo com os dados coletados através de questionários aplicados para alunos e professores da referida turma que responderam de forma espontânea, sendo que foram encaminhados questionários para seis professores e apenas três responderam e foram obtidos os seguintes dados

Tempo em minutos	Tudo tempo em Facebook	Outros recursos	Atividade EDMODO	Dificuldade EDMODO	Questões dadas	Explicação	Percepção aluno	Sugestões
Cinco horas	Não	YouTube, páginas Google, links de música	Fácil	Acessar e responder	Sim	sem explicação	Sim	Não tem
Uma hora	Sim		Bom	Acesso às coisas autênticas	Sim	Atividade fácil na página		um computador por aluno e mouse, não falta
Uma hora	Não	vídeo, projeção, whiteboard	Sim	Entrar	Sim	questionário só responder	Sim	Pequeno em número
Uma hora	Não	Jogos	Bom	fácil	sim	preparar classe e falar	Sim	trazer os computadores
Mais de uma hora	Não	aula gravada com filmagem online	Fácil	fácil	sim	as coisas pareciam com o Facebook	Sim	não respondeu
Mais de cinco horas	Não	uso com	Fácil	vídeo e foto de postagem	sim	tudo se postava na página oficial	Sim	pequeno tempo
Mais de cinco horas	Não	Twitter	Fácil	sem muita coisa	não	não respondeu	Sim	pequeno tempo
Uma hora	Não	Google	Bom	entrar e criar e acessar	sim	se lembra as atividades	Não	sem nada mais
Uma hora	Não	google e youtube	Bom	não sou	sim	não respondeu	Não	não sabe produzir e não sabe tecnologia
Uma hora	Não	gifs, vídeos, youtube, reddit	Bom	leitura e vídeo, áudio e gif	sim	fácil de compreender	Sim	não tem
Uma hora	Não	Instagram	Bom	leitura de áudio	sim	fácil de entender	Sim	pequeno vídeo
Cinco horas	Não	twitter, instagram, facebook	Bom	sem dificuldade	sim	Atividade fácil na página	Sim	vídeo e sites de postagem
Mais de cinco horas	Sim		Fácil	fácil	sim	sem explicação	Não	se condicionando a ser rápido
Mais de cinco horas	Não	whatsapp, instagram, blog	Fácil	leitura que serve a EDMODO	sim	preparar classe	Não	não respondeu
Seis horas	Não	Youtube	Fácil	sem muita coisa	sim	preparar classe	Sim	documentário postagem
Cinco horas	Não	twitter, whatsapp, filmes online	Bom	sem dificuldades	sim	em vídeos	Sim	Facebook
Mais de cinco horas	não	filmes, whatsapp	Fácil	fácil	sim	se prepara com vídeos site	Sim	computadores, melhor filme
Cinco horas	Não	twitter, spy video	Bom	leitura de áudio	sim	fácil de entender	Sim	sem nada mais
Seis horas	sim		Fácil	fácil	sim	professor e os colegas utilizaram	Não	trazer de qualquer lugar
Mais de cinco horas	Não	youtube, google, whatsapp	Fácil	fácil de tempo	não		Sim	não respondeu

Tabela 1 – Alunos

1.1 Faixa etária (idade)	1.2 Nível de escolaridade	1.3 Tempo de experiência em cursos de ensino superior (____ mês(es))	1.4 Quantidade de horas diárias de trabalho na função docente	1.5 Exerce outras atividades além de docência?	Em caso positivo, cite-as:	1.6 Utiliza-se das redes sociais para a produção do conhecimento	1.7 Frequência a utilização de Edmodo e de Softwares educacionais em suas aulas?
11-40	pós-graduação	2 anos	4 horas	Sim	coordenadora de equipe pedagógica em tecnologia	redes pedagógicas e demais	sim, com frequência e necessidade pedagógica
16-21	pós-graduação	1 ano	4 horas	Sim	ativista em Administração	Facebook	sim, muitas
11-40	pós-graduação	7 anos	4 horas	Sim	desenvolvedor web	Facebook	com frequência
2.1 Quais Plataformas: Redes Sociais: Você costuma utilizar em suas aulas?	Outras:	2.4 Com que frequência você acessa ou utiliza em redes de atividades propostas dentro de plataformas ou rede social?	2.3 Você participa de cursos de uso de tecnologia em sala de aula?	2.2 Qual a importância de uso de computador para o ensino e a aprendizagem?			
Edmodo	Google drive	Diariamente	Sim	ótimo utilizar no momento e em grande escala			
			Não	Presença e utilização de tecnologia visando uma aula mais atrativa para os alunos.			
	excel, word, Windows	Semanal	Não	Presença de uso de High Case de aula como obrigação e utilizar a tecnologia em sala de aula			
Ferramentas de Pesquisa							

Tabela 2 – Professores

Observa-se na tabela 1, que os alunos de uma forma geral não se identificaram com o Edmodo, mesmo aqueles que entraram e desenvolveram as atividades propostas não interagiram entre eles, apenas desenvolviam as atividades para obter nota.

Na questão 1 (Quantas horas por dia você acessa a internet?), apenas seis alunos responderam que ficam por mais de cinco horas conectados, três alunos navegam menos de uma hora, quatro ficam cinco horas na internet e sete navegam uma hora por dia, demonstrando que todos têm acesso à internet mesmo que por apenas uma hora e esse não é o motivo pelo qual não utilizam o Edmodo.

Quanto ao tempo dedicado ao Facebook, apenas três entrevistados dedicam seu tempo apenas ao Facebook, a maioria acessa outros sites principalmente de músicas e jogos, o que indica que além de redes sociais eles têm outros interesses.

Interessante observar que 50% dos alunos pesquisados avaliaram o Edmodo como bom e 50% como regular, portanto o pouco acesso não se deve pelo fato de não gostarem do ambiente.

Quanto a resposta dos entrevistados para a questão 4 (O que é mais difícil para você no Edmodo? Cite três dificuldades.). No universo de 20 (vinte) alunos entrevistados 5 (cinco) apontaram como dificuldade o idioma, pois no primeiro momento a plataforma é acessada em inglês,

com a possibilidade de posteriormente mudar o idioma, a mesma quantidade alegou o esquecimento de acessar como uma dificuldade, os demais reclamaram de dificuldades diversas como dificuldade de visualizar a data de entrega da atividade, falta de tempo e dificuldade de encontrar os ícones e notificações, porém todos acessaram o ambiente na sala de tecnologias da escola.

Apenas dois alunos responderam que as atividades solicitadas pelo professor não foram apresentadas de forma clara os demais responderam que as atividades eram de fácil entendimento e resolução, na tabela pode-se verificar que os dois alunos que alegaram que as atividades não são claras não acessaram o ambiente por falta de tempo e falta de acesso a internet.

Sobre a liberdade de postagens 14 (quatorze) expuseram a vontade de que fosse livre e 6 (seis) discordam, nota-se que o adolescente quer liberdade na internet, mas eis aí um dos questionamentos dessa pesquisa como adquirir conhecimento.

Quando os alunos entrevistados são chamados para sugerir, fica claro que que as sugestões mencionadas por eles repetem o que já se pratica nas salas de tecnologia, pesquisa livre e passar vídeos, não que isso não seja feito no Edmodo, mas é sempre feito com uma abordagem contextualizada.

Dos professores que participaram da pesquisa pode-se constatar que apenas um conhece e utiliza o Edmodo, e o mesmo é único que já participou de uma capacitação para utilização da tecnologia como ferramenta de aprendizagem, todos os entrevistados são pós-graduados e dedicam quatro horas a docência

A idade média dos entrevistados é de 20 a 40 anos, apenas um utiliza a rede social para diversão, sendo que os demais utilizam como recurso pedagógico, um utiliza a internet e *softwares* em sala de aula conforme necessidade pedagógica, um, só internet, e o outro, só *softwares*. No que se refere ao estímulo ao diálogo, *feedback* aos alunos eles se alternam entre mensal e semanal. Um dos professores respondeu que utiliza as redes sociais como recurso pedagógico, no entanto não citou a rede e nem a periodicidade que costuma estimular o diálogo e participação dos alunos.

Quando foram questionados sobre a importância da tecnologia para a aprendizagem todos foram unânimes na defesa de que a tecnologia é

um grande aliado podendo oferecer aos alunos uma melhor visualização do conteúdo para que a aula seja mais atrativa.

É notável no resultado dessa pesquisa a falta de capacitação para o uso de tecnologias como ferramenta pedagógica para todos os professores, não se restringindo apenas aos que são monitores das salas tecnológicas, o conceito de tecnologia de informação e comunicação ainda está preso a facilidade de repassar o conteúdo ao invés de facilitar a mediação de construção do conhecimento.

4. Conclusão

Os resultados dessa pesquisa me levaram a compreensão de que os adolescentes gostam e dedicam grande parte de seu tempo para a internet e redes sociais tendo preferência ainda por jogos e sites musicais, no entanto não se sentem motivados a participar de uma rede que apresentem atividades pré-estabelecidas.

Em Demo (2009, p. 55), encontra-se já uma resposta para a problemática levantada nesta pesquisa, quando afirma que “a criança adora a internet, porque lhe parece um mundo “livre”, sem dono, sem tutor, sem hierarquia, sem “professor”, sem adultos que impõem instruções. Porém, ainda questiono que os alunos em questão são adolescentes e se inscreveram em um curso técnico, portanto, sabem para que estão na escola, e em especial naquela classe, mesmo tendo em conta que a motivação na busca de metodologias diferenciadas são importantes para que despertem o interesse da turma assim como a necessidade de os professores estarem devidamente preparados para o uso correto das tecnologias em sala de aula.

Para que o adolescente se sinta motivado a participar é preciso que o professor o insira e o integre, para que dentro do tema proposto encontre – se sempre algo que é relevante para o seu mundo. Devido a quantidade extensa de tempo que o adolescente navega ele chega na escola com uma gama enorme de informações que devem ser utilizadas, transformadas em pesquisas e discussões, concretizando assim a construção do conhecimento de forma integrada e colaborativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, M.R. Possibilidades das tecnologias digitais. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Boletim*, 10 ago.2010. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br>>. Acesso em: 30-03-2011.

DEMO, P. B. *Téc. Senac: Revista Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 37, nº 2, maio/ago.2011, p. 21-26.

DURAN, D.; VIDAL, V. *A aprendizagem entre iguais como recurso de atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio século XXI escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

JORDÃO T.C. Formação de educadores. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro, TV Escola. Tecnologia na Educação. *Boletim* 19, nov./dez.2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br>>. Acesso em: 30-03-2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

MENDONÇA, R. H. Aos professores e Professoras. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro. TV Escola. Tecnologias Digitais para a Educação. *Boletim* 19, p. 3-4, nov./dez.2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br>>. Acesso em: 30-06-2013.

MORAN, J. M., Mudar a forma de ensinar e aprender com as tecnologias. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/tec.htm>>. Acesso em: 02-08-2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA, E. T. *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 33-37. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo>. Acesso em: 24-07-2013.

VALENTE, J. A. *Análise dos diferentes tipos de software usados na educação*. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro, TV Escola. Tecnologia na Educação. *Boletim* 19, nov./dez.2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br>>. Acesso em: 30-07-2013.

ANEXOS

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

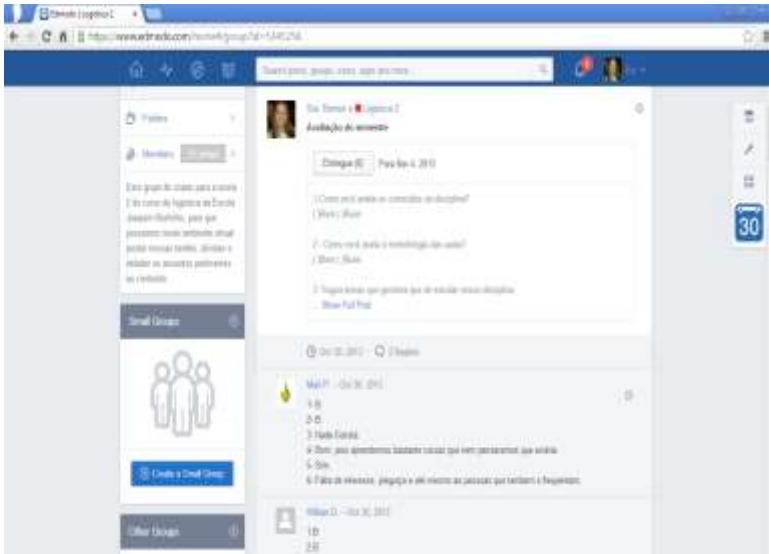


Imagem 4



**ESTRATÉGIAS DE REPARO UTILIZADAS
NA SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO CONSONANTAL
EM PORTADORES DA SÍNDROME DE MOEBIUS:
UMA ANÁLISE OTIMALISTA**

Claudia Sordi (UFSE)
claudia.sordi@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar, dentro dos pressupostos da teoria da otimalidade, as adaptações processadas por falantes do português brasileiro que apresentam a síndrome de moebius durante o período da aquisição no nível segmental. A síndrome de moebius, descrita por Moebius em 1892, caracteriza-se por paralisia congênita e não progressiva do VII e do VI pares cranianos, quase sempre bilateral, o que produz aparência facial pouco expressiva. As características clínicas são: paralisia facial do tipo periférico, geralmente bilateral, ausência da mímica facial, lábios entreabertos e dificuldade na produção da fala quanto à aquisição dos fonemas bilabiais /p/, /b/, /m/ e labiodentais /f/, /v/. Trata-se de um estudo transversal de caráter qualitativo, que foi realizado junto ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP – Araraquara na tese de doutoramento. Foram sujeitos da pesquisa duas crianças com diagnóstico de SM, com idade de quatro e oito anos. Para a constituição dos corpora foi utilizado como instrumento para a coleta de dados a avaliação fonológica da criança (YAVAS, HERNANDORENA & LAMPRECHT, 1991), o que possibilitou o conhecimento do sistema fonológico empregado pelos sujeitos investigados. Por fim, o sistema de cada informante foi caracterizado com base nos pressupostos da Teoria da Otimalidade, por meio de hierarquia de restrições, detendo-se especificamente nos segmentos que apresentam o traço labial. Considerando o ordenamento encontrado na aquisição dos segmentos consonantais de traço labial, os resultados corroboraram os seguintes fatos: i) a idéia do possível estabelecimento de uma marcação universal quanto à aquisição segmental apontando para a ordem *[dorsal] >> *[labial] >> *[coronal], fato atestado pela preferência dos sujeitos, pelo uso da estratégia de reparo da substituição nos segmentos labiais pelos coronais; ii) em relação ao posicionamento dos segmentos na palavra e também nos diferentes constituintes silábicos, os resultados evidenciaram a necessidade da inserção da restrição *dependence* (DEP-IO) – para impedir que a condição de boa-formação fosse violada, e iii) a substituição sistemática dos segmentos plosivos labiais conjugada à atuação da restrição de *palatalização*, proposta por McCarthy (1999), comprova a diferenciação, no nível fonológico subjacente,

das labiais e das coronais utilizadas para substituir labiais. Observamos como considerações finais que o sistema fonológico dos sujeitos analisados, com relação ao segmento consonantal de traço labial, é idêntico ao de falantes do português brasileiro que não apresentam a síndrome de moebius. Suas dificuldades de pronúncia são, pois, advindas de restrições articulatórias – e não de limitações cognitivas ou de diferenças de gramática.

Palavras-chaves:

Teoria da otimalidade. Fonologia. Desvio de fala. Síndrome de moebius.

1. Introdução

Este estudo aborda a análise do sistema fonológico de falantes do português brasileiro que apresentam como característica diferencial o fato de serem portadores da síndrome de moebius. (SM). Descrita por Moebius em 1892, essa síndrome caracteriza-se por paralisia congênita e não progressiva, quase sempre bilateral, do VI (nervo abducente) e do VII (nervo facial) pares cranianos, o que produz aparência facial pouco expressiva. As características clínicas mais importantes, as quais serão descritas formalmente na seção 1.1, são a paralisia facial do tipo periférico, geralmente bilateral; ausência da mímica facial, lábios entreabertos e dificuldade na produção de alguns segmentos consonantais. Dentro deste quadro, os sujeitos analisados apresentam restrições quanto à aquisição do sistema fonético-fonológico, caracterizada pela impossibilidade articulatória dos fonemas bilabiais /p/, /b/, /m/ e labiodentais /f/, /v/ (seção 3.4.1).

Desta forma, a escolha de sujeitos com síndrome de moebius, como objeto desta análise, proporciona a possibilidade de descrever e analisar o sistema linguístico de indivíduos com limitações fisiológicas. Assim, ao entender os aspectos funcionais desse sistema, poderemos, futuramente, nortear condutas terapêuticas baseadas não somente em critérios estruturais do aparelho fonador, mas também linguísticos.

O pressuposto teórico escolhido para embasar o presente trabalho é a teoria da otimalidade proposta por McCarthy e Prince (1993), desta forma, esta pesquisa se pretende como contribuição à descrição e à explicação de dados da fala de sujeitos portadores da síndrome de moebius sob a perspectiva otimalista. Um dos objetivos do estudo é também avaliar a aplicabilidade dessa teoria à compreensão de dados provindos de falantes disártricos. Assim, é preciso verificar se esse novo modelo teórico é capaz de explicar o que ocorre num sistema linguístico “fora da norma”.

A investigação do problema aqui proposto, ou seja, o sistema fonológico de portadores da síndrome de moebius, justifica-se pelo fato de ser uma síndrome rara cujas seqüelas, em alguns casos, não se limitam apenas às alterações do nervo facial, como é o caso dos sujeitos investigados neste estudo. Há pesquisas direcionadas ao comprometimento ocular, auditivo e, principalmente, à parte motora da fala, mas que têm um caráter basicamente organicista. Mesmo os estudos relacionados à fala não contemplam as questões linguísticas, limitando-se aos aspectos motores ligados à articulação.

Assim, este estudo propõe uma análise no nível segmental de falantes com desvio de fala apresentando como objetivos específicos os pontos arrolados a seguir:

- (i) Identificar as características fonéticas e fonológicas dos sujeitos;
- (ii) Analisar o som alvo (fonologia alvo) e os ajustes realizados;
- (iii) Determinar que forças ou razões governam essas diferenças sob o suporte teórico da teoria da otimalidade;
- (iv) Incluir a teoria da otimalidade na discussão de como uma teoria linguística pode fundamentar na prática as técnicas de reparo utilizadas para a aquisição fonético-fonológica;
- (iv) Fornecer suporte teórico para o entendimento da aquisição fonético-fonológica desviante e o seu tratamento.

2. Caracterização da síndrome de moebius

A síndrome de moebius, também conhecida como seqüência de moebius, é relatada tradicionalmente como de ocorrência rara, porém sua incidência vem aumentando no Brasil. Consiste basicamente em paralisia facial congênita uni ou bilateral, que pode vir associada com malformações em membros e outras partes do corpo. As características das paralisias faciais congênitas podem fazer parte de síndromes com diferentes etiologias; surge daí a denominação de seqüência descrita por Moebius em 1888. Atualmente, podemos encontrar tanto a denominação síndrome como seqüência de moebius.

De acordo com Martins et al. (2001), os aspectos cognitivos são os menos afetados nessas crianças, sendo que o retardo mental está presente em apenas 10 a 15% dos casos. Entretanto, pelas próprias limita-

ções físicas e pelas dificuldades na comunicação, os portadores da síndrome podem apresentar um baixo rendimento escolar. Com relação à linguagem, os autores ressaltam que a compreensão encontra-se melhor do que a expressão, havendo prejuízo na emissão dos fonemas bilabiais dependentes do selamento labial, cuja articulação é imprecisa e restrita aos movimentos da língua contra os pontos articulatórios.

Quanto ao aspecto comunicativo, Boari et al. (1996) ressaltam que a linguagem, em sua função receptiva, ou seja, compreensiva, geralmente se desenvolve normalmente quando a função cognitiva está preservada e não há nenhum comprometimento mental. Contudo, alguns casos podem apresentar um atraso no desenvolvimento da linguagem, devido à redução das experiências motoras, às hospitalizações frequentes, às dificuldades alimentares que afetam o crescimento, à superproteção ou rejeição familiar e à falta de estimulação da linguagem em ambiente familiar.

Ainda os mesmos autores relatam que a fala, no indivíduo portador da SM, sempre estará afetada. Esses indivíduos, em função das inabilidades motoras faciais, desenvolvem movimentos compensatórios na articulação dos fonemas alterados, com o objetivo de ganhar maior inteligibilidade. A velocidade, a precisão dos movimentos articulatórios e características ressonantis e prosódicas também podem ser afetadas. A voz, como decorrência secundária das alterações encontradas, costuma ser monótona, pastosa e abafada. Goldberg et al. (2003) analisaram a inteligibilidade de fala de doze pacientes com a síndrome de moebius encontrando dificuldades específicas na articulação dos fonemas /p/, /b/, /m/, /f/ e /v/. Sordi-Ichikawa (2006) analisou a aquisição do sistema fonético-fonológico de um sujeito com a SM e encontrou um padrão articulatório desviante, principalmente na emissão dos fonemas bilabiais e labiodentais.

Finalizando, a síndrome de moebius é uma anomalia congênita rara, caracterizada por um desenvolvimento anormal dos núcleos dos pares cranianos, no tronco cerebral, mais comumente o VI par (abducente) e o VII par (facial), devido a uma hiperplasia congênita dos núcleos dos nervos cranianos VI e VII par. Esta anomalia leva a uma má produção articulatória dos segmentos consonantais bilabiais e labiodentais, fazendo com que os portadores da síndrome realizem estratégias fonológicas para compensarem sua restrição articulatória.

3. *A teoria da otimalidade nos estudos de aquisição fonológica*

Proposta por Prince e Smolensky (1993), através da obra *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar* e por McCarthy e Prince (1993), com *Prosodic Morphology I: Constraint Interaction and Satisfaction*, a teoria da otimalidade (*Optimality Theory*) se constitui em uma teoria de análise linguística que articula fonologia, fonética, morfologia, sintaxe e semântica, bem como psicolinguística e inteligência artificial.

Segundo Archangeli (1997, p. 1-3), a teoria da otimalidade é “a” teoria linguística dos anos 90, sendo capaz de estabelecer as propriedades que fazem parte do conhecimento inato da linguagem, o grau de atuação de uma propriedade em determinada língua e as diferenças entre os padrões das diferentes línguas.

É pertinente referir que a existência de uma gramática universal (GU) – conhecimento inato da linguagem em todos os seres humanos, que caracteriza as propriedades universais compartilhadas por todas as línguas e a variação que ocorre entre essas – é pressuposto compartilhado pelos modelos teóricos gerativos e também pela teoria da otimalidade, uma vez que essa é uma teoria linguística gerativa.

Seguindo-se a teoria da otimalidade, a gramática universal passa a ser definida como um conjunto de restrições universais e um alfabeto básico de categorias de representação linguística (e não mais como um conjunto de princípios invioláveis e de esquemas de regras). Matzenauer (2003c, p. 48) reforça que uma das principais diferenças dessa teoria, se comparada às anteriores, é que, até então, a relação entre *input* e *output* era mediada através de regras e o processamento se dava de modo serial. Por exemplo, para que uma criança em fase de aquisição da linguagem pudesse produzir a forma [‘pato] para o *input* /prato/, era necessária a aplicação de uma regra de apagamento que garantiria a realização de estruturas silábicas com *onsets* simples, conforme mostra o exemplo (2.4), abaixo:

(2.4) Regra do apagamento em *onset* complexo

$$\begin{array}{l} /prato/ - [‘pato] [‘plato] [‘prato] \\ \emptyset \{l\} \{r\} \end{array}$$

A relação entre *input* e *output*, nos modelos derivacionais, é sempre mediada pela aplicação ordenada de regras, sendo que o processa-

mento ocorre de forma serial, pois a forma obtida com a aplicação de uma determinada regra pode servir de *input* para aplicação de uma nova regra, até que a forma de superfície seja atingida.

Já a teoria da otimalidade, com base em princípios conexionistas – Prince e Smolensky (1991) lançaram *Notes on Connectionism and Harmony Theory in Linguistic* –, opera com restrições e pressupõe que a linguagem seja processada em paralelo, uma vez que, a partir de um determinado *input*, pode-se escolher a forma ideal de output, analisando-se todos os candidatos simultaneamente. Sendo assim, uma das características básicas da teoria da otimalidade tem relação com o fato de que todas as representações fonéticas são entendidas como o resultado do ranqueamento das restrições que compõem a gramática universal e da interação existente entre elas. Da interação entre as restrições, originam-se todas as possibilidades de representações fonéticas, que antes eram entendidas como sendo resultado exclusivo da aplicação de regras a formas subjacentes.

A ideia central da teoria da otimalidade, conforme explicam McCarthy e Prince (1993, p. 3), tem relação com o fato de que a língua e, na realidade, toda a gramática, é um sistema de forças em conflito. De acordo com a teoria da otimalidade, a gramática universal é constituída por um conjunto de restrições (CON), violáveis e hierarquizáveis, e os fenômenos fonológicos são definidos pelas interações e hierarquias de restrições. A violabilidade é característica essencial das restrições nesse modelo, já que, quando estão em conflito, nem todas as restrições podem ser satisfeitas de forma simultânea. A gramática de cada língua é que irá resolver os conflitos através de um ranqueamento próprio de restrições.

Pode-se dizer, portanto, que a gramática na teoria da otimalidade são as restrições universais ranqueadas em uma determinada hierarquia. Para Sherrard (1997, p.47), o ranqueamento das restrições em uma gramática específica é disposto obedecendo a prioridades que são: restrições invioláveis >> restrições violáveis >> restrições inativas. Para Matzenauer (2003a, p.55), na perspectiva da teoria da otimalidade, a Fonologia de uma língua é o seu ranking de restrições, cuja função é comparar os diferentes outputs possíveis, chamados de candidatos. Essa hierarquia de restrições é determinada pelos conflitos, no sentido de que duas ou mais restrições podem fazer exigências contrárias, que serão resolvidas pela dominação de uma sobre a outra. Com relação a este aspecto, Collischonn e Schwindt (2003, p.21) ressaltam que o candidato “ótimo” não necessari-

amente é o perfeito, já que também viola restrições, porém ganha dos outros outputs por violar as restrições menos importantes na hierarquia.

Como postula a teoria da otimalidade, o candidato ótimo é aquele que melhor satisfaz as restrições ranqueadas mais acima na hierarquia, que são violadas por outros candidatos competidores. Através do uso do tableau, é possível visualizar o mecanismo de análise proposto pela teoria. Cagliari (2002, p. 142) define o tableau como “o lugar onde se demonstram as avaliações entre o *input* e os candidatos. É onde a teoria da otimalidade mostra como realmente funciona”.

Sendo assim, e pelo que já foi exposto anteriormente, de acordo com a teoria da otimalidade, adquirir uma língua significa ranquear restrições que compõem a gramática universal, seguindo a hierarquia específica daquela língua em particular. Os dados linguísticos que constituem a forma adulta oferecem informações de quais restrições são pertinentes para determinado output e qual é a hierarquia daquela gramática em particular. No entanto, ao se considerar dados de aquisição, o pesquisador, apesar de ter por base o output do adulto, precisa considerar as diferentes etapas do processo de aquisição e o fato de estas poderem ser representadas por diferentes hierarquias que são construídas ao longo da aquisição.

4. Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, e a análise fonológica teve como suporte os pressupostos da teoria da otimalidade proposta por Prince e Smolensky (1993). O presente estudo tem como base dados de dois sujeitos (S1 e S2) com desvio de fala falantes monolíngues do português brasileiro, os quais apresentam como característica diferencial dos demais falantes desta língua o fato de serem portadores da síndrome de moebius. É um estudo transversal de caráter qualitativo, que foi realizado junto ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP – Araraquara na tese de doutoramento.

Para a constituição dos corpora, foi utilizado como instrumento de coleta dos dados o protocolo de avaliação fonológica da criança (AFC) proposto por Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991). O instrumento foi aplicado individualmente aos sujeitos participantes em quatro sessões com duração de uma hora. Os dados linguísticos foram gravados utilizando um software específico para análise de fala chamado Fonotools. O

local de gravação possui tratamento acústico, o que excluiu a possibilidade de ruídos durante a coleta.

A aplicação do instrumento constou de três situações. A primeira foi a repetição das 125 palavras que estão contidas no AFC; a segunda foi a elicitación das mesmas palavras distribuídas semanticamente nas cinco figuras temáticas; e a terceira foi a fala espontânea dos sujeitos. Após a gravação, os dados foram transcritos utilizando uma transcrição fonética ampla, omitindo as propriedades articulatórias secundárias (SILVA, 2002b, p. 36).

Dentre as ocorrências registradas, interessam-nos, especificamente os segmentos consonantais que apresentam o traço labial. Desta forma, foram extraídos da avaliação fonológica apenas os vocábulos que continham os segmentos /p/; /b/; /m/; /f/; /v/. Apesar de a avaliação fonológica ter sido aplicada na íntegra, optamos por retirar as amostras de fala apenas da prova de nomeação, pois todos os segmentos envolvidos na pesquisa apresentaram um índice de 100% de não-ocorrência em todas as provas realizadas. Por fim, o sistema de cada informante foi caracterizado com base nos pressupostos da teoria da otimalidade, por meio de hierarquia de restrições.

5. Descrição dos resultados

É importante ressaltar que as diferenças encontradas na gramática de S1 e S2 foram identificadas, porém não caracteriza os objetivos deste estudo, sendo que as alterações no nível segmental produzidas por S2 não têm a síndrome de moebius como único fator etiológico, como é o caso de S1. Porém, podemos afirmar que os fenômenos lingüísticos ocorridos tanto com S1 como com S2 envolvendo os segmentos labiais são desencadeados por fatores fonéticos envolvendo a capacidade articulatória. Já os demais fenômenos observados na gramática de S2 podem ter como causa também outras razões, as quais não discutiremos neste estudo, merecendo uma atenção à parte. A exclusão de tais fenômenos possibilitará uma análise homogênea dos dados.

Com relação à variabilidade de produção, S1 apresentou 100% de substituição dos segmentos que apresentam o traço labial /p/, /b/, /m/, /f/ e /v/, tanto em *onset absoluto* como *onset complexo*. A epêntese vocálica ocorreu em 100% do *onset complexo* apenas quando o primeiro elemento era formado pelas fricativas /f/ e /v/. Seguindo os critérios pré-

estabelecidos para a consideração de um segmento no repertório fonológico da criança, devemos considerar um acerto mínimo de 86% - o que não aconteceu em nenhum dos casos.

Assim como S1, S2 também apresenta 100% de não ocorrência dos segmentos de traço labial /p/, /b/, /m/, /f/ e /v/ decorrente da paralisia facial. Observamos, também, que a estratégia de reparo utilizada por S1 e S2 foi, preferencialmente, a *substituição* do segmento labial em detrimento do *apagamento*. Este fato evidencia uma maturidade do sistema fonológico de S1 e de S2 com relação aos segmentos labiais, mesmo sem atingir a forma alvo, pois a estratégia de apagamento é comum em estágios iniciais de aquisição.

Com o objetivo de focalizar os dados “problemáticos” na fala de S1 e S2, foram selecionadas para análise, a partir da lista de palavras contidas na prova de nomeação, palavras obedecendo a dois critérios: i) ponto de articulação (PA) – segmentos consonantais que apresentam o traço labial; e ii) posição do segmento labial no contexto silábico (PSCS) – *onset* simples (OS), *onset* complexo (OC). Uma lista das palavras selecionadas encontra-se no quadro (1) abaixo:

PSCS	/p/	Realização – S1	Realização – S2
OSA	/ˈpeje/	[ˈteji]	[ˈteji]
OSM	/ˈlapis/	[ˈlatis]	[ˈatis]
OC [r]	/ˈprato/	[ˈpratu]	[ˈtatu]
PSCS	/b/	Realização – S1	Realização – S2
OSA	/ˈbolo/	[ˈdolu]	[ˈtoyu]
OSA	/baˈnēna/	[daˈnēna]	[taˈnēna]
OSM	/ˈxabu/	[ˈxadu]	[ˈxadu]
PSCS	/f/	Realização – S1	Realização – S2
OSA	/ˈfogo/	[ˈsogu]	[ˈsogu]
OC [l]	/ˈfloʁ/	[suˈloʁ]	[ˈsoy]
OC [r]	/ˈfruta/	[suˈruta]	[ˈsuta]
PSCS	/v/	Realização – S1	Realização – S2
OSA	/ˈvela/	[ˈzela]	[ˈzeya]
OC	/ˈovo/	[ˈozu]	[ˈozu]
OC [r]	/ˈlivro/	[ˈlizuru]	[ˈizu]
OC [l]	Não ocorre no PB ⁷⁵		
PSCS	/m/	Realização – S1	Realização – S2
OSA	/ˈmeza/	[ˈneza]	[ˈneza]
OC [l],[r]	Não ocorre no PB		

Quadro 1 – Seleção dos itens lexicais.

5.1. Identificação das restrições

Existem duas grandes famílias de restrições, as de marcação, que se referem à proibição do surgimento de estruturas marcadas nos outputs, definindo critérios de boa-formação estrutural, e as restrições de fidelidade, que garantem que as estruturas do *input* tenham correspondentes no output. Kager (1999, p.9) afirma que as formas de output tendem a ser geradas pelo conflito existente entre as restrições de marcação e fidelidade. A primeira leva à escolha de outputs menos marcados e a segunda é contra qualquer mudança na forma do *input*, com o objetivo de favorecer a violação mínima quanto à fidelidade entre o output e o *input*. Gonçalves (2005, p.78) explica que, dessa forma, as restrições de marcação se voltam apenas para os candidatos a output, enquanto que as de fidelidade se concentram na relação entre inputs e outputs, proibindo inserções ou apagamentos.

A seguir está a relação de restrições de marcação e de fidelidade necessárias para realizar a análise via teoria da otimalidade.

Restrições de marcação

- a) R1- *[LABIAL] – consoantes não devem ser [labial], (PRINCE; SMOLENSKY, 1993, p. 87);
- b) R2- NOCOMPLEX(ONSET) (NOCC) – encontros consonantais devem ser evitados na posição de *onset* (PRINCE; SMOLENSKY, 1993, p. 87);
- c) R3- *[+CONSONANTAL,+APROXIMANTE] - proíbe o surgimento de líquidas;
- d) R4- PALATALIZAÇÃO (PAL) – a plosiva coronal se realiza como palatal antes de [i] (McCARTHY, 1999).
- e) R5- *[+SONORO, -SOANTE]- proíbe o surgimento de consoantes sonoras.
- f) R6 - *[+CORONAL, +CONTÍNUO] – proíbe o surgimento de consoantes fricativas coronais.

Restrições de fidelidade

- a) R7- MAXIMALITY (MAX-IO) - cada elemento do *input* deve ser também elemento do output; proibição de apagamentos (KAGER, 1999, p. 205);
- b) R8- DEPENDENCE (DEP-IO) - todo elemento do output tem um correspondente no *input*, ou seja, proibição de epênteses (KAGER, 1999, p. 205);
- c) R9- IDENTITY (IDENT-IO [PLACE])- o ponto de articulação do segmento no *input* é preservado no output (KAGER, 1999, p. 45);
- d) R10- IDENTITY (IDENT-IO [VOICE]) – todo elemento do *input* deve ter o mesmo valor para o traço [VOICE] (KAGER, 1999, p. 40);
- e) R11 - IDENTITY (IDENT-IO [CONTÍNUO]) - todo elemento do *input* deve ter o mesmo valor para o traço [CONTÍNUO] (KAGER, 1999, p. 208);
- f) R12 - IDENTITY (IDENT-IO [CORONAL]) - todo elemento do *input* deve ter o mesmo valor para o traço [CORONAL], (KAGER, 1999, p. 208);
- g) R13 - IDENTITY (IDENT-IO [NASAL]) - todo elemento do *input* deve ter o mesmo valor para o traço [NASAL] (KAGER, 1999, p. 29);
- h) R14 – SONORIDADE (SONOR) – os segmentos complexos no português brasileiro devem respeitar a distância de pelo menos dois graus na escala de sonoridade: SONOR: oclusivo < /s/, nasal < líquida (LEE, 1999, p.152);
- i) R15 - IDENTITY (IDENT-IO [S2 = S1] – os elementos do output e do *input* precisam apresentar valores iguais com relação ao traço distintivo definido pela letra F (Feature) (KAGER, 1999, p. 250).

5.2. Análise via teoria da otimalidade da realização das plosivas labiais na fala dos sujeitos observados

Analisando os dados linguísticos de S1 e S2 no que refere às plosivas labiais, percebe-se que, enquanto S1 apresenta alterações de forma sistemática, tanto no contexto de OSA (*onset* simples absoluto), como em OSM (*onset* simples medial), com as plosivas anteriores [-coronal], realizando-as como [+coronal], preservando a sonoridade do segmento substituído, S2 apresenta um sistema idêntico a S1, com exceção de um não- estabelecimento de vozeamento da plosiva anterior [-coronal, +sonora] que, além de ser realizada [+ coronal], também é realizada ora [+sonora] ora [-sonora]. Fica evidente a ausência do traço [+labial] no sistema fonológico de S1 e S2. A representação deste sistema está no tableau (1).

Tableau (1): Hierarquia representativa da plosiva bilabial surda em *onset* absoluto

*[LABIAL] >> MAX-IO >> IDENT-IO[PLACE]; IDENT-IO [CORONAL]; IDENT-IO [VOICE]

/ˈpeʃi/	*[LABIAL]	MAX-IO	IDENT-IO [PLACE]	IDENT-IO [CORONAL]	IDENT-IO [VOICE]
a) [ˈpeʃi]	*!			*	
b) ˈ [ˈteʃi]			*		
c) [ˈkeʃi]			*	*	
d) [ˈdeʃi]			*		*
e) [ˈeʃi]		*!			

O tableau (1) representa a hierarquia de restrições utilizadas por S1 e S2, que resulta na substituição do segmento bilabial /p/. A restrição de marcação *[LABIAL] é necessária para impedir a emergência do segmento labial, e portanto ranqueada em uma posição alta e classificada como uma violação fatal. A restrição MAX-IO, que impede o apagamento, foi selecionada para inibir o candidato (e). Com a presença de MAX-IO, as restrições de fidelidade IDENT-IO [PLACE, VOICE, CORONAL] estão compartilhando o mesmo estrato e, mesmo não estabelecendo entre si uma relação de dominância, foram necessárias para que o candidato (b) fosse o escolhido.

Tableau(2): Hierarquia de restrições representativas da substituição da plosiva bilabial sonora em *onset absoluto*

S1- *[LABIAL] >> IDENT-IO[PLACE]; IDENT-IO [CORONAL]; IDENT-IO [VOICE]

S2- *[LABIAL] >> *[+ SONORO, - SOANTE]; IDENT-IO [CORONAL]; IDENT-IO[PLACE]

		/ˈbolo/	*[LABIAL]	IDENT-IO [PLACE]	IDENT-IO [CORONAL]	IDENT-IO [VOICE]
S1	a)	[ˈbolu]	*!		*	
	b)	↔ [ˈdolu]		*		
	c)	[ˈkolu]		*	*	*
	d)	[ˈtolu]		*		*
		<hr/>				
		/baˈnena/	*[LABIAL]	*[+SONORO, -SOANTE]	IDENT-IO [CORONAL]	IDENT-IO [PLACE]
S2	a)	[baˈnena]	*!	*!	*	
	b)	[daˈnena]		*!		*
	c)	[kaˈnena]			*	*
	d)	↔ [taˈnena]				*

No tableau (2), analisando os dados de S1, foram utilizadas as mesmas restrições pertinentes ao segmento bilabial surdo. Já S2, que apresenta em sua gramática a substituição do traço [+sonoro] pelo [-sonoro], para impedir que o candidato (b) seja escolhido, o que seria esperado, é selecionada a restrição de marcação *[+SONORO, -SOANTE], que exerce uma relação de dominância com as restrições de fidelidade. A posição de *onset* com relação ao segmento bilabial não exerceu influência quanto aos resultados encontrados. Mas um dado importante foi observado com relação à vogal que faz parte do núcleo silábico. Considerando a substituição sistemática dos segmentos plosivos labiais /p/ → /t/ e /b/ → /d/, o fenômeno da palatalização que ocorre no português brasileiro com os S1 S2 141 segmentos /t/ e /d/ foi analisado. De acordo com Cagliari (2002, p.38), os fonemas /t/ e /d/ realizam-se com os alofones [tʃ] e [dʒ], sempre que estiverem diante de /i/, e com o [t], nos demais casos.

Observem-se o exemplo (1):

Exemplo (1) Fenômeno da palatalização no português brasileiro

/ˈtatu/ || [ˈtatu] [tʃ]¶
 /teleˈfone/ || [teleˈfoni] [t] [tʃ].. i¶
 /ˈtipo/ || [ˈtʃipu] [t]--nos demais ambientes¶

Desta forma, já que S1 e S2 realizam a substituição de /p/ → /t/, como em – pato → [ˈtatu], a regra de palatalização formalizada no exemplo (1) poderia ser aplicada, como mostra o tableau hipotético (3).

Tableau(3): Hierarquia de restrições representativas da palatalização em S1 e S2

/ˈlapis/	*[LABIAL]	MAX-IO	IDENT-IO[PLACE]	*[PAL]
a) [ˈlapis]	*!			
b) [ˈlatis]			*	
c) [ˈapis]	*!	*		
d) [ˈlatʃis]			*	*
/latir/	*[PAL]	MAX-IO	IDENT-IO (anterior)	IDENT-IO[PLACE]
a) [laˈtʃi]			*	
b) [laˈti]	*!			*
c) [atˈʃi]		*	*	

Tendo como referência o tableau (3), podemos atestar que o fenômeno da palatalização está presente tanto na gramática de S1 como S2. Constatando que no português brasileiro sempre se realiza [tʃ] diante de [i] e na presença de outra vogal se realiza como [t], sendo portanto, [tʃ] e [t] classificados como variantes, ou, de acordo com Cagliari (2002, p.38), [tʃ] e [t] “não são alofones de fonemas diferentes, mas variantes de um mesmo fonema”. Seguindo este raciocínio, poderíamos pensar que o /t/ ou o /d/ utilizados para substituir /p/ ou /b/, respectivamente (como em – pato → [ˈtatu]), não são representados fonologicamente por S1 e S2 da mesma forma que o /t/ ou o /d/ em seu contexto original. No tableau (3), a restrição de *palatalização* não é acionada para o *input* /ˈlapis/, fortalecendo a hipótese das diferenças entre as representações fonológicas. As plosivas labiais no contexto de *onset* complexo mostram um comportamento semelhante ao observado em *onset* absoluto. O diferencial está na relação do segundo elemento, que não está presente na gramática de S2. A hierarquia apresentada no tableau (4) explica os dados citados utilizando o output /□prato/ (S1 → [□tratu], e S2 → [ˈtatu]).

Tableau (4): Hierarquia representativa das plosivas bilabiais em onset complexo

S1 - *[LABIAL] >> MAX-IO >> NOTCOMPLEX ONSET >> SONOR

S2 - *[LABIAL] >> NOTCOMPLEX ONSET >> MAX-IO >> [+CORONAL, +CONTÍNUO]

	/ˈprato/	*[LABIAL]	MAX-IO	NOTCOMPLEX ONSET	SONOR
S1	a) [ˈpratu]	*!		*	
	b) ∅ [ˈtratu]			*	
	c) [ˈpatu]	*!	*!		
	d) [ˈtatu]		*!		
	e) [ˈsratu]			*	*
	f) [ˈsatu]		*!		
	/ˈprato/	*[LABIAL]	NOTCOMPLEX ONSET	MAX-IO	*[+CORONAL, +CONTÍNUO]
S2	a) [ˈpratu]	*!	*!		
	b) [ˈpatu]	*!		*	
	c) ∅ [ˈtatu]			*	
	d) [ˈtratu]		*!		
	e) [ˈsratu]		*!		*
	f) [ˈsatu]			*	*

Como já foi observado anteriormente, a restrição de marcação *[LABIAL] sempre ocupa a posição mais alta no ranking para impedir a emergência de qualquer segmento labial. As outras restrições sempre são selecionadas em função dos candidatos que se apresentam. No tableau (4) a restrição NOTCOMPLEX ONSET que milita a favor da não produção do *onset* complexo, exerce funções diferentes para S1 e S2. Nos dados de S1, esta restrição precisou ocupar uma posição baixa para favorecer a emergência do candidato (b), sendo dominada pela restrição de MAX-IO a qual proíbe os apagamentos, eliminando assim os candidatos (c) e (d). Mas mesmo ranqueando a restrição NOTCOMPLEX ONSET em uma posição baixa, o candidato (e) mostrou-se tão ótimo quanto o candidato (b). Este fato S1 S2 aponta que a dificuldade não está na produção do *onset* complexo. De acordo com Lee (1999, p. 152), para explicar os ataques complexos na posição de *onset*, é necessário introduzir a restrição de SONOR(idade). O autor ressalta que os *onsets* com-

plexos do português brasileiro devem respeitar a distância de pelo menos dois graus na escala de sonoridade, conforme o Princípio da Dispersão de Sonoridade proposto por Clements (1998). Portanto, para resolver este conflito foi introduzida a restrição de Fidelidade SONOR, eliminando assim o candidato (e) em favor da emergência do candidato (b).

5.3. Análise via teoria da otimalidade da realização das fricativas labiais

Em relação às fricativas labiais, S1 e S2 apresentam dificuldades com o traço *[+LABIAL], sendo estas consoantes, conseqüentemente, realizadas como coronais. A substituição ocorre sistematicamente em contexto de *onset* simples e *onset* complexo. No tableau (5) pode ser visto o ranqueamento das restrições utilizadas por S1 e S2 na realização das fricativas labiais surda e sonora.

Tableau (5) Hierarquia representativa das fricativas bilabiais em *onset simples* de S1 e S2.

/f/- *[LABIAL] >> IDENT-IO[PLACE]; IDENT-IO[VOICE];

IDENT-IO [CONTÍNUO]; IDENT-IO[CORONAL]

/v/-*[LABIAL] >> IDENT-IO[PLACE]; IDENT-IO[VOICE];

IDENT-IO [CONTÍNUO]; IDENT-IO[CORONAL]

/ʃ'fogu/		*[LABIAL]	IDENT-IO [PLACE]	IDENT-IO [VOICE]	IDENT-IO [CONTÍNUO]	IDENT-IO [CORONAL]
/f/ →	a) [ʃ'fogu]	*!				*
	b) [ʃ'sogu]		*			
	c) [ʃ'togu]		*		*	
	d) [ʃ'zogu]		*	*		
	e) [ʃ'vogu]	*!		*		*
	f) [ʃ'kogu]		*		*	*
	g) [ʃ'gogu]		*	*	*	*
/ʒ'vela/		*[LABIAL]	IDENT-IO [PLACE]	IDENT-IO [VOICE]	IDENT-IO [CONTÍNUO]	IDENT-IO [CORONAL]
/v/ →	a) [ʒ'vela]	*!				*
	b) [ʒ'sela]		*	*		
	c) [ʒ'tela]		*	*	*	
	d) [ʒ'zela]		*			
	e) [ʒ'fela]	*!		*		*
	f) [ʒ'kela]		*	*	*	*
	g) [ʒ'gela]		*		*	*

Igualmente ao caso das plosivas, para explicar a realização de S1 e S2 quanto às fricativas labiais, a restrição de marcação *[LABIAL] ocupa uma posição alta na hierarquia para evitar que o candidato (a), tanto para o segmento /f/ quanto para o /v/ o qual deveria ser o escolhido, de fato o seja, em função da dificuldade de S1 e S2 em articular as bilabiais. Portanto, a restrição IDENT-IO[CORONAL] precisa ser ranqueada mais abaixo na hierarquia, para que o candidato cujo *input* contenha consoantes apresentem este traço possa emergir. Para que não haja empate entre os candidatos com os traços [+coronal], as restrições de fidelidade IDENT-IO [PLACE, VOICE, CONTÍNUO], mesmo não estabelecendo entre si uma relação de dominância, foram necessárias para que os candidatos (b), para o *input* /fogo/, e (d), para o *input* /□vela/, fossem escolhidos. Esta hierarquia está no tableau (5). Com relação à estrutura silábica CCV, que constitui o *onset* complexo de S1, observamos que durante a realização das fricativas anteriores [-coronal] como primeiro elemento do *onset* (que foram substituídas por fricativas anteriores [+coronal]) há a inserção de uma vogal entre o primeiro e segundo elemento do *onset* complexo (ex.: [fu'lor]). Já S2, no contexto de CCV, continua usando o apagamento como estratégia preferencial; portanto, a hierarquia que gera a realização fonética da fricativa labial não difere da que gera a plosiva no contexto silábico CCV, podendo ser interpretada a partir da mesma hierarquia disposta no tableau (4). Como S1 não apresenta o apagamento em sua gramática, mas ainda continua com a restrição de marcação *[LABIAL] como dificuldade máxima, apresentou outro caminho para resolver este conflito. A hierarquia com que trabalha S1 está registrada no tableau (6).

Tableau(6) - Hierarquia representativa de S1 das fricativas bilabiais em onset complexo

S1- *[LABIAL] >> NOTCOMPLEX ONSET >>IDENT-IO [CORONAL]; DEP-IO

/fior/	*[LABIAL]	NOTCOMPLEX ONSET	IDENT-IO [CORONAL]	DEP-IO
a) [fior]	*!	*!	*	
b) [fi.ior]	*!		*	*
c) [sior]		*!		
d) ⇨[su.ior]				*
/fruta/	*[LABIAL]	NOTCOMPLEX ONSET	IDENT-IO [CORONAL]	DEP-IO
a) [fruta]	*!	*!	*	
b) [ffruta]	*!		*	*
c) [sfruta]				
d) ⇨[su'fruta]		*!		*
/livro/	*[LABIAL]	NOTCOMPLEX ONSET	IDENT-IO [CORONAL]	DEP-IO
a) [livru]	*!	*!	*	
b) [livruv]	*!		*	*
c) [lizru]		*!		
d) ⇨[lizruv]				*

Se compararmos o tableau (6) com os resultados apresentados no tableau (4), o qual representa a hierarquia que gera a realização fonética da plosiva labial em posição de *onset* complexo, verificaremos que a restrição de marcação NOT COMPLEX ONSET indica não haver problemas com relação à estrutura da sílaba, ou seja, mesmo na violação do traço *[LABIAL], o segundo elemento do *onset* complexo continua dentro de um contexto gramatical. De acordo com Silva (2002b, p.156) as seqüências permitidas em *onset* complexo no português são: “pr”, “br”, “dr”, “tr”, “kr”, “gr”, “fr”, “vr” e com exceção do “v” todos apresentam o “l” como segundo elemento além do “r”. Portanto, a opção (c), nas três situações mostradas no tableau (4.30), não foi escolhida por S1, por ter violado uma condição de boa formação da sílaba em termos de constituição de ataques complexos; e a restrição que impediu a emergência do candidato (c) foi a restrição de Fidelidade SONOR, em que a formação de ataques complexos do português brasileiro devem respeitar a distância de pelo menos dois graus.

5.4. Análise via teoria da otimalidade da nasal labial

Para representar a dificuldade de S1 e S2 em articular a nasal anterior [- coronal], que acaba sendo realizada como [+coronal], a formalização das restrições seguiu um padrão idêntico ao adotado nos tableaux anteriores. Este fato mostra que, apesar de os sujeitos investigados apresentarem um desvio de fala, este desvio “emerge” a partir de um sistema organizado. No tableau(7), temos as restrições necessárias para representar a nasal labial na posição de *onset* simples de S1 e S2.

Tableau(7): Hierarquia representativa de S1 e S2 da nasal labial

*[LABIAL] >> MAX-IO >> IDENT-IO [NASAL] >> *[CORONAL]

/ˈmeza/	*[LABIAL]	MAX-IO	IDENT-IO [NASAL]	*[CORONAL]
a) [ˈmeza]	*!			
b) ^o [ˈneza]				*
c) [ˈteza]			*	*
d) [ˈeza]		*!	*	

A partir deste ranqueamento, a hierarquia apresentada tanto por S1 como por S2 para representar o segmento nasal /n/ mostra a tendência em realizar os segmentos com traço [+labial] como [+coronal]. E, nesse sentido, a restrição de marcação *[CORONAL] deve sempre estar em uma posição mais abaixo da restrição de marcação *[LABIAL].

Esta escolha pode ser explicada seguindo uma hierarquia natural, pois como atesta Kager (1999, p.44), existe na gramática universal uma sub-hierarquia fixa em relação ao ponto articulatório definido como: *[DORSAL] >> *[LABIAL] >> *[CORONAL]. Esse ranqueamento fixo mostra que os segmentos que apresentam o traço [+coronal] são menos marcados e de emergência mais precoce na aquisição das línguas naturais. Podemos concluir que os sujeitos investigados seguiram um padrão universal na aquisição, tentando regular os conflitos existentes para que o candidato menos violador fosse o vencedor. Sobre isso, Kager (1999, p.3) afirma que a violação de uma restrição não é a causa direta de sua agramaticalidade e que nem a satisfação de todas as restrições é essencial para os outputs das gramáticas. De acordo com o autor, o que determina o melhor output é a violação menos custosa das restrições.

Concluindo, como ressaltam Prince e Smolensky (1993), as restrições são exigências que podem ou não ser respeitadas; a diferença entre o *input* e *output* resulta da necessidade de preservar os padrões silábicos da língua, satisfazendo, assim, uma exigência estrutural, como foi mostrado durante toda a análise. Essa satisfação, porém, tem um preço, que é o de violar uma restrição que requer uma semelhança entre a forma de base e a forma final, tornando ótimo, o candidato menos agramatical possível.

6. Considerações finais

Em relação à análise realizada via teoria da otimalidade, as gramáticas de S1 e S2 foram representadas através do conflito entre cinco restrições de marcação e treze restrições de fidelidade. Considerando o ordenamento encontrado na aquisição dos segmentos consonantais de traço labial, os resultados corroboraram com a idéia do possível estabelecimento de uma sub-hierarquia universal e, consequentemente, também uma marcação universal quanto à aquisição segmental. Essa idéia postula a defesa da ordem *[dorsal] >> *[labial] >> *[coronal], fato atestado pela preferência tanto de S1, quanto de S2, pelo uso da estratégia de reparo da substituição nos segmentos labiais.

Em relação ao posicionamento dos segmentos na palavra e também nos diferentes constituintes silábicos, podemos relatar que este estudo também cumpriu seu propósito. A inserção da restrição DEPENDENCE (DEP-IO) - todo elemento do *output* tem um correspondente no *input*, ou seja, proibição de epênteses (KAGER, 1999, p. 205), para a hierarquia representativa das fricativas labiais em *onset complexo*, diferentemente da hierarquia apresentada nesse mesmo contexto com a plosiva labial. A partir disso, podemos dizer que a condição de boa-formação não foi violada, evitando-se assim uma agramaticalidade do português brasileiro, apesar de violarem outras restrições.

A emergência da restrição de *palatalização* proposta por McCarthy (1999) formalizou a hipótese das diferenças entre as representações fonológicas. Podemos afirmar que o fenômeno da palatalização existente no português brasileiro está presente tanto na gramática de S1 como de S2. Dessa forma, podemos inferir que os segmentos consonantais /t/ e /d/ utilizados na substituição de /p/ e /b/, respectivamente, não são representados fonologicamente por S1 e S2 da mesma forma que o /t/ e o /d/ em seu contexto original.

Assim, podemos concluir que as estratégias de reparo utilizadas pelos falantes com desvio fonéticos portadores da SM indicam que, apesar da impossibilidade articulatória de realizar o segmento consonantal de traço labial, os sujeitos demonstram um conhecimento do sistema fonológico da gramática do português brasileiro. Desta forma, entendemos que o sistema fonológico dos indivíduos analisados é idêntico ao de falantes normais, pelo menos no que se refere aos segmentos consonantais de traço labial. Este fato foi comprovado pela teoria da otimalidade com a utilização da restrição de Marcação *palatalização* e com a restrição de Fidelidade *dependence*. A análise linguística realizada possibilitou identificar as diferenças entre o conhecimento fonológico e a realização fonética dos falantes.

Com base nestes resultados podemos afirmar que um *Desvio Fonético* nem sempre implicará em alterações do sistema fonológico, ou seja, em um *Desvio Fonológico*. Em resumo, pode-se dizer que as dificuldades de pronúncia dos sujeitos considerados nesta pesquisa são, pois, advindas de restrições articulatórias – e não de limitações cognitivas ou de diferenças de constituição da gramática fonológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCHANGELLI, D. Optimality Theory: an introduction to linguistics in the 1990s. In: ARCHANGELLI, D.; LANGENDOEN, D. T. *Optimality theory: an overview*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997. p. 1-32.
- BOARI, C. et al. Intervenção fonoaudiológica precoce na sequência de moebius: relato de caso. *Pro-Fono: Revista de Atualização Científica*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 55-61, 1996.
- CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: introdução à teoria e a prática*, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- COLLISCHONN, G.; SCHWINDT, L. Teoria da Otimalidade em fonologia: rediscutindo conceitos. In: HORA, D.; COLLISCHONN, G. Teoria linguística: fonologia e outros temas. João Pessoa: UFPB, 2003, p. 17-50.
- CLEMENTS, G. N. The role of the Sonority cycle in core syllabification. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory*, Ithaca, n. 2, p. 1-78, 1988.

GONÇALVES, C. A. Relações de identidade em modelos paralelistas: morfologia e fonologia. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 75-119, 2005.

GOLDBERG, C.; DELORE, R.; ZUKER, M. R.; MANKTELOW, R. The effects of gracilis muscle transplantations on speech in children with Moebius Syndrome. *The Journal of Craniofacial Surgery*, Toronto, v. 14, n. 5, p. 687-690, Set. 2003.

KAGER, R. *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LEE, S. H. Sílabas no português brasileiro na visão da teoria da Optimalidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 1999.

MCCARTHY, J. *Introductory OT* on CD-ROM. (version 1.0), 1999.

MCCARTHY, J. J.; PRINCE, A. S. *Prosodic morphology I: constraint interaction and satisfaction*. New Brunswick: Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993.

MARTINS, R. H. G.; NAKANISHI, M.; DIAS, N. H.; SOUSA, J. C.; TAMASHIRO, I. Sequência de moebius: manifestações clínicas e avaliação auditiva. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 4, pt. 1, p. 440-446, jul./ago. 2001. Disponível em: <<http://www.sborl.org.br>>. Acesso em: 3-07-2006.

MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da linguagem e otimidade: uma abordagem com base na sílaba. In: MATZENAUER, C. L. B.; BONILHA, G. F. G. *Aquisição da fonologia e teoria da otimidade*. Pelotas: EDUCAT, 2003^a, p. 55.66.

MATZENAUER, C. L. B. Teorias fonológicas e aquisição da fonologia. In: MATZENAUER, C. L. B.; BONILHA, G. F. G. (Org.). *Aquisição da fonologia e teoria da otimidade*. Pelotas: EDUCAT, 2003b, p. 39-54.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. *Optimality Theory: constraint interaction in generative grammar*. New Brunswick: Rutgers Optimality Archive, 1993. (Technical Report 2). Disponível em: <<http://roa.rutgers.ed>>. Acesso em: 15-10-2006.

_____; _____. *Notes on connectionism and Harmony Theory in Linguistics*. Boulder: University of Colorado, 1991. (Technical Report CU-CS- 533-91)

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SORDI-ICHIKAWA, C. Hierarquia de restrições no sistema fonético-fonológico de uma falante da língua portuguesa portadora da síndrome de moebius. *Revista de Estudos Linguísticos*, Assis, n. 35, p. 494-501, 2006. Disponível em: <http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/1406.pdf>. Acesso em: 20 out. 2006.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO

Sebastião Reis Teixeira Zanon (IFF)
srtzanon@gmail.com

Andressa Teixeira Pedrosa (UENF)
andressa.pedrosa@gmail.com

RESUMO

Em uma sociedade marcada pela competitividade, cada vez mais cedo busca-se um espaço no mercado de trabalho e também espera-se dos profissionais a melhor formação possível no menor espaço de tempo. Essa demanda, exigida pelo mundo da produção, acabou por contribuir na fragmentação das ciências, que encontrou, na sua subdivisão, a especialização como fator determinante na formação profissional. Nesse contexto, a hiperespecialização ganhou destaque em detrimento do saber amplo e múltiplo. O termo interdisciplinaridade veio à tona uma vez que se percebeu que a educação, como outros diversos segmentos sociais, sofria com os reflexos da sociedade da divisão, que há muito dominava as ciências. Assim, muitos estudiosos passaram a defender a maior integração dos conteúdos, das disciplinas e das diversas áreas de conhecimento em busca de um ensino mais significativo e mais eficaz. Diante desse contexto, embora seja um tema debatido há décadas, a interdisciplinaridade surge como um grande desafio para educadores e instituições, tendo em vista o alto grau de complexidade que a envolve, sendo o principal deles as relações interpessoais, elemento primordial para a sua realização efetiva. Nesse sentido, destacamos, neste trabalho, a importância da interdisciplinaridade na formação desse cidadão crítico e do profissional capaz de responder às indagações que se põem no mundo do trabalho, diante de uma sociedade em constante transformação, tanto no cenário sócio-político-cultural quanto no setor tecnológico.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação. Formação cidadã.

1. Discutindo a interdisciplinaridade e a educação

Ao abordarmos o tema ‘educação’, nos dias de hoje, torna-se importante destacar o contexto histórico em que vivemos. Embora não seja nossa pretensão o aprofundamento nessa questão, parece certo que nos situamos em um momento em que as ciências passam por uma crise de

paradigmas, em busca de novos parâmetros que melhor atendam às necessidades do mundo contemporâneo, como aponta Severino (2007).

No entanto, o mesmo autor adverte para os perigos de se envolver pelos caminhos das correntes filosóficas e cair nos exageros. Ressalta ser incontestável a configuração de um novo cenário no campo das ciências, que busca superar a visão fragmentada baseada na hiperespecialização. Assim, o papel dos educadores é contextualizar o momento histórico, em busca do equilíbrio, de uma análise crítica diante da realidade em que se vive atualmente.

Que tal situação configure um contexto novo, não há como negar nem recusar. E que obviamente exige reequacionamentos por parte dos educadores, não está em questão. Mas o que cabe aqui é uma atenção cerrada a essa especificidade do momento histórico, não se deixando levar nem por uma atitude de mera anatematização moralizante ou saudosista, nem por um deslumbramento alienante. O que me parece exigido pelo momento é uma postura de análise detida e de vigilância crítica. (SEVERINO, 2007, p. 32)

Morin (2005, p. 11) chama a atenção para a importância, nos dias atuais, de um ensino educativo capaz de “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. Na busca desse desafio, propõe uma ampla reformulação de paradigmas tendo em vista o contexto social globalizante e complexo em que a humanidade está inserida. Alerta-nos para os perigos da compartimentação dos saberes e da hiperespecialização das ciências modernas, que dificulta a construção de um conhecimento integrado e leva à fragmentação, ao acúmulo de conteúdos e não à prontidão mental, à reflexão, ao pensamento crítico, imprescindível a essa sociedade.

Embora a educação como transformação da sociedade seja amplamente debatida e difundida por educadores, nem sempre essa educação tem ocorrido na prática cotidiana em nossas escolas. Tem-se assistido à efetivação de um ensino bancário, com uma matriz curricular dissociada da realidade dos alunos e a compartimentação estanque das disciplinas, que não gera uma visão integrada e real do mundo em que vivem. Segundo Fazenda (2005, p. 16), no que diz respeito ao ensino,

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer.

Diante dessa dualidade, em vez de reforçar a importância de um ensino contextualizado com a realidade do aluno, a escola acaba disseminando um saber disciplinado, fragmentado, que não forma o indivíduo para as relações sociais e para o mundo do trabalho. De acordo com Ferreira (2005, p. 21),

... é a visão de mundo fragmentada, é o esfarelamento da existência, é a perda da unidade universal. Surge, dessa forma, a ciência como tal, multiplicada em reinos. Surgem a filosofia, a arte e a religião. Cada qual seguindo o seu caminho, desencontradas, antagônicas muitas vezes, retalhando o mundo e a integridade humana...

Na busca pela retomada de um pensamento crítico, cabe à escola, portanto, o papel de promover um ensino centrado na interdisciplinaridade, capaz de suscitar reflexões sobre a condição humana e sobre o mundo, que não submeta os alunos ao mero acúmulo de conteúdos, à memorização de fórmulas e regras, em detrimento da contextualização, da reflexão, da indagação.

A partir dessa realidade, tem-se travado muitas discussões sobre a interdisciplinaridade que, embora não seja um termo novo, e tenha ficado esquecido por décadas, ganha relevância nos últimos anos.

Japiassu (1976, p. 81-82) afirma que “ainda está por ser construída uma teoria do interdisciplinar”, e que “a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática”. Para esse autor, a interdisciplinaridade é constituída, primeiramente, de uma postura individual e que, como tal, “não pode ser aprendida, apenas exercida” (JAPIASSU, 1976, p. 82). Assim, a prática da interdisciplinaridade deve estar marcada primeiro por uma atitude individual, pela intencionalidade, pela curiosidade, pelo desejo de superar as fórmulas já desgastadas e buscar novos caminhos.

Em segundo momento, a interdisciplinaridade caracteriza-se como prática coletiva, em que os agentes de cada disciplina se apresentem qualificados e abertos ao diálogo, em que cada um reconheça seus próprios limites na troca de conhecimentos e percebam que podem também contribuir na construção desse saber.

Segundo Japiassu (1976, p. 82), “o trabalho verdadeiramente interdisciplinar é muito árduo e sua realização extremamente difícil”, já que exige uma aproximação das diversas disciplinas e “uma tomada de consciência coletiva das questões em jogo” (JAPIASSU, 1976, p. 92). Logo, deve haver uma sólida colaboração entre as disciplinas e constante

diálogo entre os atores envolvidos na busca de um conhecimento mais rico e preciso, oportunizando uma melhor compreensão do fenômeno a ser estudado.

De acordo com Fazenda (2005), muitos conceitos têm sido apontados por estudiosos que, por vezes, se perdem em nomenclaturas, mas que trazem na essência a mesma ideologia. Portanto, mais importante do que definir ‘interdisciplinaridade’ é construir um pensar interdisciplinar, é ter uma atitude interdisciplinar, em que a responsabilidade e a determinação sejam marcas indispensáveis, pois

No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (FAZENDA 2005, p. 17).

Ratificando, de certa forma, as ideias expostas anteriormente, Bochniak (2005) afirma ser de difícil conceituação o termo ‘interdisciplinaridade’ e que ao defini-la, incorre-se no risco de empobrecê-la, pela profundidade e amplitude do termo, que se mostra emergente e urgente nos tempos atuais. Compartilhando desse referencial, Lück (1995, p. 67) resalta o caráter complexo e inacabado pelo qual se constitui a interdisciplinaridade e, portanto, de difícil conceituação:

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. Tal reconhecimento nos coloca, portanto, diante do fato de que a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente.

Apresentada, pois, como um fenômeno de múltiplas faces e desdobramentos, a interdisciplinaridade não apresenta dificuldades apenas de cunho epistemológico. Muitos são os obstáculos enfrentados pelo professor que invista nessa prática, pois esta exige uma atitude que requer ruptura com alguns valores que se encontram arraigados no nosso interior, como defende Fazenda (2005). Dessa forma, “a orientação pelo enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica em romper hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido” (LÜCK, 1995, p. 88).

Em um projeto interdisciplinar, marcado pela coletividade, pela profundidade nas relações entre pessoas, pela troca, pelo diálogo, depara-se com inúmeras barreiras, “que poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além” (FAZENDA, 2005, p. 18).

Como já apontado, por configurar-se como um termo complexo e carregado de profundo significado, a interdisciplinaridade tem sido alvo de muita discussão. Parece, portanto, evidente a sua importância no campo da educação na busca de superar visões fragmentadas, de romper a barreira entre a teoria e a prática, de desenvolver o senso crítico, capaz de construir um conhecimento contextualizado que promova a cidadania e que dê voz às classes marginalizadas socialmente.

Para isso, a interdisciplinaridade não deve ser meramente um termo de cunho epistemológico ou científico. Ela deve ser buscada, exercida no cotidiano escolar e ter um fim prático, produzir resultados substanciais na sociedade. Segundo Severino (2007, p. 33),

Quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar o problema de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica. [...] a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto.”

O conhecimento aparece, aqui, como alicerce para as práticas sociais, como instrumento de luta de classes, de inserção social, de consciência crítica, de cidadania. Severino (2007, p. 36) afirma que

O saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar em razão de uma projetividade, o trabalho ganhando sentido. Do mesmo modo, a atividade propriamente política se ideologiza, e a atividade cultural transfigura a utilidade pragmática imediata de todas as coisas.

Dentro desse contexto, o planejamento, na prática educacional, torna-se fundamental na contextualização do fazer pedagógico interdisciplinar. Porém, esse planejar deve vir seguido de uma verdadeira intenção em que o saber esteja a serviço do fazer. Porém, nem sempre é esse quadro que se apresenta em nosso cotidiano escolar. De acordo com Severino (2007, p. 37),

Quando analisamos a prática da educação em nosso contexto histórico, seja apoiando-nos em nossas experiências empíricas, seja fundamentando-nos

nas pesquisas científicas, um dos aspectos que mais chama a atenção é o seu caráter fragmentário.

Essa fragmentação, portanto, contribui para a instauração de um ensino descontextualizado e estéril, sem significado para o aluno por não estabelecer correlações com sua vida social, com seu universo cultural. Severino (2007) aponta algumas formas pelas quais essa separação ocorre.

A primeira apontada pelo autor é a fragmentação curricular. Os conteúdos curriculares, bem como as disciplinas, não se integram, justapondo-se de forma dissociada uns dos outros, como se não se relacionassem.

As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e de fontes isoladas entre si. (SEVERINO, 2007, p. 38)

Outro fator que contribui na fragmentação do ensino é a falta de sincronia entre as ações dos diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Professores, servidores técnico-administrativos e gestores educacionais agem de forma descontextualizada, desarticulada, como se cada um tivesse objetivos próprios e independentes. Severino (2007, p. 38) diz que

As ações docentes, as atividades técnicas e as intervenções administrativas, desenvolvidas no interior da escola pelos diversos profissionais da área, não conseguem convergir e se articular em razão da unicidade do fim. A impressão que se tem é que cada uma delas adquire um certo grau de autonomia, cada uma trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim.

Soma-se a isso a questão hierárquica da distribuição do poder, em que a autoridade administrativa se sobrepõe ao pedagógico, a burocracia se sobrepõe à pedagogia. Muitos projetos são desenvolvidos por mera formalidade, para cumprir exigências burocráticas previamente planejadas, para figurarem em documentos oficiais ou apresentarem dados estatísticos e nada contribuem na formação do aluno. Severino (2007, p. 38) denuncia: “Nossa experiência cotidiana das relações no interior da escola comprova, mais uma vez, que à divisão técnica do trabalho se sobrepõe uma divisão social, fundada na distribuição desigual do poder”.

Apresenta-se também de forma marcante na falta de unidade do ensino a má utilização dos recursos na conquista dos objetivos propostos.

Recursos esses que vão desde os financeiros até os didáticos disponíveis na instituição, muitas vezes essenciais no desenvolvimento de algumas atividades pedagógicas. A fragmentação se manifesta na

dificuldade, reconhecidamente presente nas diversas instâncias do sistema institucional de ensino, de articular os meios aos fins, de utilizar os recursos para a consecução dos objetivos essenciais. Os recursos, mesmo quando disponíveis, não são adequadamente explorados e utilizados como meios para alcançar os fins essenciais do processo (SEVERINO, 2007, p. 38).

É apontada ainda por Severino (2007), como forte mecanismo de intervenção na fragmentação do ensino, a ruptura entre o discurso e a prática docente. É muito comum no cotidiano escolar observar-se um discurso comprometido com uma educação crítica, transformadora, mas com uma prática docente conservadora, compartimentada, que leva não ao pensamento crítico, mas ao acúmulo de saberes isolados e difusos. Severino (2007, p. 38) diz que a separação também se encontra na

verdadeira ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes. Isso compromete profundamente a atuação do agente, tornando-a totalmente estéril, uma vez que ele não consegue se dar conta do mecanicismo de sua prática e das exigências de sua contínua reavaliação. Ao mesmo tempo em que vai pronunciando um discurso teórico esclarecido e crítico, transformador, vai realizando outro discurso prático rotineiro, dogmático e conservador.

Segundo Severino (2007), a fragmentação pode manifestar-se, finalmente, na falta de relação entre as atividades desenvolvidas pela escola e a realidade da comunidade na qual ela está inserida, bem como nas questões políticas aí implícitas. De acordo com o autor, constitui-se em prática comum a escola comunicar-se com a comunidade apenas de maneira formal, mecânica, burocrática, como se uma estivesse dissociada da outra. Severino (2007, p. 38) diz que é possível “identificar como vinculada a essa fragmentação generalizada, a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do micros social com o macros social.”

Podemos perceber, através das ideias defendidas por Severino, que muitas são as variáveis que contribuem para a fragmentação e para a pouca efetivação de um saber crítico e interdisciplinar. Portanto, diante de tais colocações, fica a indagação: como buscar efetivamente um ensino crítico e contextualizado no cotidiano escolar? De acordo com Severino (2007, p. 38),

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores

previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos.

Logo, o projeto educacional assume o papel de direcionar as metas a serem atingidas, ou seja, esse projeto se encarregará de reunir propostas de trabalho que se venham a articular. O processo de elaboração e consolidação de um “projeto educacional cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram articulação e convergência em torno de um sentido norteador.” (SEVERINO, 2007, p. 39).

Assim, é através do projeto educacional que se manifestará a intencionalidade dos agentes envolvidos no processo educacional. No projeto, o educador poderá relacionar seu projeto pessoal ao projeto social, vinculado à comunidade na qual se insere. Portanto, a vontade, o envolvimento dos agentes é fundamental na constituição de uma equipe de trabalho com base no coletivo. O projeto viabiliza, pois, um ensino baseado na unidade do saber, na contextualização do conhecimento, na intensificação da escola com a comunidade, criando as condições necessárias ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade. Severino (2007, p. 40) afirma que as

manifestações da fragmentação da prática escolar vão se diluindo quando a intencionalidade é efetivamente vivenciada no contexto de um projeto educacional consolidado. [...] Conseqüentemente, a prática da interdisciplinaridade, em qualquer nível, mesmo no plano da integração curricular, depende radicalmente da presença efetiva de um projeto educacional centrado numa intencionalidade definida com base nos objetivos a serem alcançados pelos sujeitos educandos.

Mas, na constituição de um projeto educacional coletivo, baseado na intencionalidade, é imprescindível que se manifeste a competência individual. Cada profissional deve possuir, necessariamente, uma formação sólida, uma competência de cunho epistemológico e metodológico que o possibilite a comparar dados, a fazer análises, a estabelecer relações entre as diversas disciplinas. Para Japiassu (1976, p. 104) “é preciso que os especialistas estejam bastante seguros, não do estado de acabamento de suas disciplinas, mas dos métodos que empregam, para que possam confrontar seus resultados com os de outras especialidades”.

Fazenda (2002, p. 24) aborda quatro tipos de competência na aquisição de uma atitude interdisciplinar, fundamental na execução de

um projeto comprometido com “um universo de tramas, experiências e pensamentos, que constituem a lógica singular de cada um, sua marca registrada, aquela que nos define como professores”. Assim, afirma que o que caracteriza o profissional como professor é a sua competência profissional, é a maneira como ele desempenha sua profissão cotidianamente, sua ideologia, seu comprometimento com uma educação que promova a reflexão, em que o dinamismo ceda lugar ao comodismo das velhas estruturas da ordem formal.

A primeira competência apontada por Fazenda (2002) é a competência intuitiva. O professor intuitivo vai além da mera formalidade, das atividades previstas no planejamento. Cria, inova, busca a cada dia algo novo capaz de motivar seus alunos. Às vezes sofre sanções de pessoas que valorizam um ensino mais tradicional ou até mesmo de coordenadores e da equipe pedagógica, por extrapolar o planejamento. Mas a ousadia, o equilíbrio e o comprometimento com uma educação de qualidade são suas principais características. Busca na pesquisa uma forma de estimular a curiosidade, a reflexão, a dúvida.

A competência intelectual é própria do professor que possui boa formação acadêmica, que se esmera no seu aprimoramento intelectual. Valoriza o pensamento crítico, a reflexão. É admirado por seus alunos e colegas pelo conhecimento profundo de sua área de estudo e por sua cultura geral. O respeito e a admiração pela competência do professor acaba por contagiar seus alunos, que passam a dar maior valor ao saber formal, à análise, à reflexão, à organização das ideias.

Uma terceira competência apontada é a competência prática. Nesta, o professor valoriza o planejamento detalhado e a utilização de técnicas variadas no seu fazer pedagógico, em busca de bons resultados. Sua principal habilidade é a organização espaço-temporal. Embora não seja muito criativo, recria em cima do pré-estabelecido, seleciona bem o que há de melhor e, assim, alcança bons resultados. Isso o torna um profissional objetivo e prático, que ganha a confiança dos seus alunos.

Finalmente Fazenda (2002) aponta como fundamental no professor apto a desenvolver um projeto interdisciplinar a competência emocional. Valorizando a afetividade nas relações interpessoais, esse professor cativa o sentimento e consegue maior proximidade, maior inserção no interior do aluno. Suas ideias são expostas com emoção e ousadia. Ao conhecer melhor afetivamente o educando, pode apresentar um conhecimento mais relacionado à realidade dos sujeitos.

Essas competências são citadas apenas como algumas das necessárias ao professor que se abra a uma atitude interdisciplinar, que invista na execução de um projeto interdisciplinar, com o objetivo de melhor compreender a questão da competência docente. Ainda neste sentido, Fazenda (2002) ressalta haver um importante fator relacionado a todas elas: a necessidade de o professor buscar o saber, ter uma boa formação teórica, como suporte de sua ação pedagógica.

Observamos, pois, que vários são os perfis de profissionais que podemos encontrar em nossa escola, cada um com suas características individuais que, de modo algum atrapalham o processo; ao contrário, é justamente a junção dessas particularidades, dessas diferentes posturas frente à profissão que dão crédito ao fazer interdisciplinar, pois cada professor evidencia sua principal característica, ao mesmo tempo que se contagia com a contrapartida oferecida por outros. Para tanto, é fundamental que a prática pedagógica seja vista como um ato de troca, de diálogo, de reciprocidade entre as disciplinas no aceitar o pensar do outro.

Diante das múltiplas faces da interdisciplinaridade, dois fatores se colocam sempre diante dessa questão: a necessidade da competência individual, que torna o profissional capaz de interagir com outros conhecimentos e outros sujeitos, na busca da competência coletiva; e uma atitude, também individual, capaz de levar o professor da teoria à prática, à ação efetiva, na busca de novos desafios. Porém, segundo Fazenda (2002), ser interdisciplinar não é simplesmente negar o velho em busca do novo. Pelo contrário, a interdisciplinaridade parte da análise das práticas antigas em busca de novos caminhos, de novas descobertas, através da pesquisa, da reflexão. Fazenda (2002, p. 16) afirma que “a pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas potencialidades. Negar o velho é uma atitude autoritária que impossibilita a execução de uma didática e de uma pesquisa interdisciplinar”.

Assim, o diálogo do velho com o novo é capaz de preparar os caminhos através da troca de experiências, da competência profissional, à procura de novos questionamentos. Exercitar uma educação interdisciplinar exige sair do comodismo das estruturas cristalizadas e trabalhar na ambiguidade. E trabalhar na ambiguidade implica, a partir do caos, através de buscas, encontrar uma nova ordem. De acordo com Fazenda (2002, p. 17),

A pesquisa e a didática interdisciplinar tratam do movimento (do dinâmico), porém aprendem a reconhecer o modelo (o estático); tratam do imprevi-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

vel (dinâmico), porém no possível (estático); tratam do caos (dinâmico), mas respeitam a ordem (estático).

Observamos, portanto, que, para se ter uma educação que assuma seu papel na transformação social e sem posicionar-se diante de uma falsa neutralidade, é preciso que cada membro da comunidade escolar assuma sua responsabilidade e passe a compreender a educação como algo a mais que a mera transmissão de uma cultura acumulada.

Dessa forma, ressalta-se o papel crucial da educação como mediadora das relações sociopolítico-culturais e sua participação nas lutas de classes. O saber torna-se, pois, instrumento do fazer, que interfere nas relações de poder. Severino (2007, p. 40), afirma que

O saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, tornando-se então instrumento do fazer, propõe-se também com o desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder. Por isso mesmo, o saber não pode se exercer perdendo de vista essa sua complexidade: só pode mesmo se exercer interdisciplinarmente.

Logo, por exercer tão importante papel dentro da sociedade, o conhecimento não pode estar dissociado desse contexto social. A interdisciplinaridade apresenta-se como parte integrante dessa sociedade marcada pela complexidade, em que o conhecimento só adquire sentido quando visto em seu todo. Pela sua natureza própria, intrínseca mesmo à natureza humana, marcada pela coletividade, o saber torna-se necessariamente interdisciplinar. Dessa forma,

A prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente (SEVERINO, 2007, p. 40).

A interdisciplinaridade é, portanto, elemento intrínseco e indissociável de uma educação crítica, capaz de atuar não como redentora da sociedade, mas de interagir com esta sociedade e contribuir na formação da cidadania e na melhor distribuição do poder. Busca-se, portanto, através da interdisciplinaridade, uma educação essencialmente transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível. *Educação Unisinos*, São Leopoldo: Unisinos, v. 12, n. 2, p. 133-142, mai/ago. 2008.

BOCHNIAK, Regina. O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-141.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-22.

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

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007, p. 31-44.

**JUVENTUDE E CIBERCULTURA
CONEXÕES INOVADORAS
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Eleonora Porto Fernandes Santos (UNIGRANRIO)
e.p.fernandes.11@hotmail.com

RESUMO

Este estudo apresenta algumas considerações sobre a educação dos jovens para o desenvolvimento de uma prática docente interdisciplinar, mediados pela cibercultura, uma área em expansão e relevante no cenário atual, e suas implicações no processo educacional de formação humana. O objetivo deste artigo é analisar o acesso e o uso de tecnologias e suas modalidades de expressão e comunicação no espaço escolar. Como referencial teórico, tomo como base as *Diretrizes Curriculares do Ensino Médio* em defesa de uma formação humana integral, a partir das dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura em uma ação curricular integrada. A pesquisa se apoia também nos estudos que vêm sendo realizados por pesquisadores e estudiosos sobre a temática da juventude para tentar compreender a condição juvenil e suas trajetórias escolares no ensino médio. O fio condutor será através da interatividade disponibilizada pela tecnologia digital, que já faz parte do cotidiano desses jovens, para compreender as transformações produzidas nas relações escolares no processo de formação humana integral.

Palavras-chave: Juventude. Cibercultura. Formação humana. Ensino/aprendizagem.

1. Introdução

As novas tecnologias têm provocado mudanças profundas em diversas atividades da vida moderna, inclusive na nossa forma de viver. O que fundamenta novas formas de pensar a educação trazendo para o debate a implantação e aplicação de um projeto pedagógico apoiado nas novas tecnologias de comunicação e informação no processo de formação dos jovens, pelo papel que desempenham no processo de ensino-aprendizagem e na formação e comunicação humana.

Diante desta circunstância, este artigo busca refletir sobre os contextos educacionais que valorizam a interação e a colaboração na construção do conhecimento. Justifica-se tal proposta considerando também, a necessidade de repensar o processo de ensino aprendizagem na escola capaz de fomentar o interesse dos alunos pelo conteúdo do currículo. Uma vez que, a falta de interesse pela escola é um fator relatado por 40% dos jovens que abandonaram os estudos, de acordo com a pesquisa Motivos da Evasão Escolar realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV – RJ.

MOTIVOS DE EVASÃO SEGUNDO O INFORMANTE

Motivos de Evasão	PRÓPRIA PESSOA	OUTRA PESSOA
Falta de Renda	28.15	26.63
Oferta	8.60	12.21
Falta de Interesse	34.74	43.09
Outros Motivos	28.50	18.07

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE de 2006

Não há dúvida que diante deste quadro, torna-se necessário a revisão de currículo, já sendo anunciado por diversos programas e governos. No que diz respeito especificamente ao ensino médio, o Ministério de Educação e Cultura, através das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (DCNEM), propôs os princípios da formação humana integral, que visa implementar um novo modelo educacional baseado no diálogo entre a escola e seus sujeitos, no âmbito de uma orientação formativa, que se refere a possibilidade de formar alunos em sua totalidade.

A elaboração e estratégias deste modelo educacional tem como objetivo a formação humana integral em um cenário dialógico, onde o estudante não apenas receba, mas também transforme e produza novas representações e conhecimentos compartilhados baseado na construção de novas formas de aprender e ensinar. Conforme propõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, na Resolução 2/2012, esclarece o que considera como “formação humana integral”:

[...] à compreensão dos indivíduos em sua inteireza, isto é, tomar os educandos em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral [...] como a grande finalidade do projeto educativo voltado para a formação humana integral. (DCNEM, Caderno 3, p. 4)

O que nos faz refletir, de forma mais abrangente sobre a formação humana, não limitando-se apenas na formação técnica, mas também na

formação política, cultural, a formação da sensibilidade, do estético, etc. De forma a incentivar atividades diversificadas, de caráter interdisciplinar, que possibilitem experimentar vivências e aprendizagens que antes não eram consideradas pela escola.

De uma ótica oposta à anterior que transcenda a sala de aula para incorporar novos espaços de conhecimento, que facilite a integração dos saberes baseado em uma metodologia interdisciplinar, como forma de educar para a vida. Isso implicaria em uma análise sobre a proposta de formação humana integral no contexto escolar. Conforme Morin (2010): “Convém fazer a convergência de diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas, para ensinar a enfrentar a incerteza.” (MORIN, 2010, p. 56).

É o que este artigo apresenta, em paralelo ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta para “navegar” na incerteza própria dos novos tempos. Com esta intenção, inicialmente apresento algumas implicações sobre o uso das tecnologias digitais pelos jovens alunos, denominados por Prensky (2002) como “nativos digitais”, pela vivência intensa apresentada com a tecnologia.

E assim investigar as relações entre a educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação, em termos de acesso à um modelo de inovação e criatividade baseado na associação – integração – elaboração – comunicação, conforme apresentado por Mota e Scott (2014), no qual enfatizam a inclusão das tecnologias digitais na promoção de um aprendizado colaborativo e atraente entre aluno e professor, e entre os próprios alunos. O que nos aproxima da ideia do aluno, como construtor do próprio conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Esta abordagem permite apresentar a cibercultura, como um meio de abertura às novas possibilidades de se ofertar ao aluno espaços contextualizados de aprendizagem. Nesse cenário, Pierre Lévy (2010) convida a educação repensar os caminhos da humanidade com o advento das tecnologias digitais, reconhecendo dois fatos:

Em primeiro lugar, o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LÉVY, 2010, p. 11)

Diante de tal constatação, podemos dizer que o avanço da ciência e da tecnologia proporciona a formação de indivíduos cada vez mais integrados no ciberespaço, o que esboça uma nova relação com o saber e as reformas educacionais que ela exige.

Para em seguida, centralizar nas recentes iniciativas e projetos educacionais partindo dos princípios da formação humana integral, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, em uma abordagem interdisciplinar das práticas educativas, em torno do eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Neste sentido, busca a reestruturação pedagógica e organização curricular das escolas públicas de ensino médio baseada na socialização de conhecimentos na perspectiva da construção da cidadania. O que instiga uma reflexão mais aprofundada sobre que educação é concebida nas escolas públicas de ensino médio, atualmente? E que indivíduos queremos formar?

2. *As tecnologias de informação e comunicação e o Jovens*

Fato evidente é que a interação das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano dos jovens é muito intensa. Mark Prensky (2002), criou o termo “nativos digitais”, para designar todos aqueles que nasceram nesse período de avanço tecnológico e se aproveitam de suas potencialidades. Conforme Fábio Tagnin:

Nossos jovens não chegaram a conhecer um mundo sem videogames, e-mail e mensagens instantâneas. Não é preciso ir muito longe para afirmar o que diversos estudos confirmam: que os hábitos dos jovens de hoje são muito diferentes daqueles dos seus pais e professores. Eles vêm sendo chamados de “nativos digitais”, que aderem de maneira transparente e automática às tecnologias emergentes, enquanto os adultos são chamados de “migrantes digitais”, aqueles que precisam adaptar-se – não sem alguma dificuldade – às novas ferramentas e novas formas de fazer as coisas. (TAGNIN, 2008, s. p.)

Como se pode perceber, essa nova geração considera que esses recursos estejam de tal forma integrada em suas vidas diárias, que sequer percebem como tecnologia. Os jovens já se naturalizaram ao uso destas tecnologias. E uma das consequências mais diretas constitui-se por diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Como as tecnologias de informação e comunicação favorece um cenário dialógico, a comunicação torna-se um imperativo para estes jovens. Portanto, eles têm mais contato entre si do que os jovens das gerações anteriores; e conseqüentemente estabelecem novos meios de expressão e de relacionamentos, enfim há uma nova sociabilidade.

Como o pretendido é estabelecer uma breve reflexão sobre a relação dos jovens com as tecnologias de informação e comunicação e a internet, torna-se necessário algumas colocações, como por exemplo: Quanto tempo acessam a internet? Como se apropriam destas tecnologias no seu cotidiano?

Segundo, a pesquisa quantitativa sobre “O uso da Internet” realizada pelo IBOPE Inteligência por meio de entrevistas face a face no período de 11 a 22 de janeiro de 2013. Entre os jovens brasileiros que afirmam ter acessado à internet nos últimos 3 meses, a maioria declara utilizá-la majoritariamente em busca de diversão (75%), para se comunicar com os amigos (66%), fazer trabalhos escolares (61%) e utilizar serviço de busca de informações (40%).



Atividades online

Obs.: As porcentagens acima se referem somente aos jovens que afirmam ter utilizado a internet nos últimos 3 meses. Trata-se de questão que permite o assinalar de múltiplas respostas e por tanto o valor final excede 100%.

Ainda de acordo com a mesma pesquisa, que se refere as ferramentas mais usadas. Percebe-se que dos jovens entrevistados, o uso de ferramentas para produção de conteúdo como blogs (10%), microblog (19%), fóruns e listas de discussão (5%) não chega a ser expressivo.



Ferramentas mais usadas

Obs.: As porcentagens acima se referem somente aos jovens que afirmam ter utilizado a internet nos últimos 3 meses. Trata-se de questão que permite o assinalar de múltiplas respostas e por tanto o valor final excede 100%.

De uma maneira geral, o resultado da pesquisa reflete a tendência ao entretenimento, a distração no uso das tecnologias no cotidiano dos jovens. Assim sendo, parto da seguinte questão: É possível apropriar-se do estilo comunicativo, disponibilizado pelas tecnologias, não apenas como um local de troca, de busca de informações e encontros de lazer entre pessoas, mas também como um local para estimular os jovens na produção e interação de conhecimentos, que possa ser incorporado nos processos de escolarização?

Ciente do desafio, devemos nos preparar para enfrentar de um lado, o problema da falta de infraestrutura adequada, principalmente se considerarmos o cenário da maioria das escolas públicas, para a criação de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem. É de outro, a necessidade de estabelecer novos arranjos sociais para a educação, na busca do diálogo, como forma de mobilizar alunos e professores a pensar criticamente sobre o que a internet oferece na possibilidade de tornar o conhecimento mais acessível, motivador e capaz de fomentar o interesse dos alunos pelo conteúdo do currículo escolar.

Percebe-se que à medida que as tecnologias avançam, há uma demanda de novas abordagens pedagógicas que se ajustem ao contexto das tecnologias disponíveis.

Ao tratar de novas maneiras de ensinar e aprender disponibilizadas pelas novas tecnologias digitais na educação. Mota e Scott (2014) denominam como os momentos iniciais da convivência com a Terceira Revolução Educacional.

Para os autores, a incorporação das tecnologias digitais na educação maximiza oportunidades de novas abordagens de produção e transferência do conhecimento em um ambiente virtual interativo e atraente. O que permite que o docente transcenda a sala de aula para incorporar novos espaços de conhecimento abertos pelas tecnologias digitais, ampliando as fronteiras do espaço físico. E assim, oferecer a oportunidade de transitar dentro de uma perspectiva interdisciplinar o tratamento dos conhecimentos a serem trabalhados na escola.

O escopo da aprendizagem tem sido largamente estendido, tal que em vez de se referir somente à aquisição simples do conhecimento, hoje os focos incluem também habilidades e preparação para iniciativas diversas, tais como colaborações interdisciplinares, trabalhos em equipe, estabelecimento de rede de relacionamentos e habilidades em resolver problemas. (MOTA & SCOTT, 2014, p. 38)

No que resulta em novas práticas no processo de aprendizagem, centrado nos modelos de diálogos, como os adotados por Laurillard (2002) que funcionaria como um suporte para o processo de aprendizagem. Conforme afirma na colaboração entre pares:

Educandos serão motivados a aprimorar suas práticas se puderem compartilhar seus resultados com seus pares; e serão motivados a melhorar suas práticas e ampliar suas visões conceituais se puderem refletir sobre suas experiências, através de discussões de seus resultados com seus pares. (LAURILLARD, 2002, p. 57)

E ainda, de acordo com a autora, em um trabalho mais recente, ela ressalta a análise coletiva e permanente na prática de ensino:

As tecnologias digitais poderiam criar possibilidades de desenvolver espaços comuns que permitam e estimulem o acesso e a participação de todos os professores, viabilizando uma análise coletiva e permanente [...] com um único objetivo de ajudar professores a ensinar e estudantes a aprender. (LAURILLARD, 2012, p. 58)

Diante de tais afirmações, podemos perceber que não é apenas dispor de recursos tecnológicos em sala de aula, trata-se de mudar a for-

ma como professores e alunos concebem o uso e as funções das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas para propiciar a conexão entre novos espaços de conhecimento. Neste sentido, a comunicação através do ciberespaço pode ser muito útil. No dizer de Lévy (2010):

A grande questão da cibercultura – tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação – não é tanto a passagem do *presencial* à *distância*, nem do escrito e oral tradicionais à *multimídia*. É a transição de uma educação e de uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes. (LÉVY, 2010, p. 172)

Em suma, mediante a transição de um conhecimento pronto e acabado, para um novo modelo de conhecimento aberto e evolutivo; com o acesso à cibercultura que permite produzir conhecimento coletivamente no intercâmbio de saberes em diversas instâncias sociais. Sendo possível proporcionar o diálogo entre disciplinas, explorando abordagens interdisciplinares ao longo das atividades escolares, assim como, orientar os alunos para que saibam selecionar as informações em meio ao “dilúvio informacional” (LÉVY, 2010) que recebemos diariamente. Segundo Mota e Scott (2014):

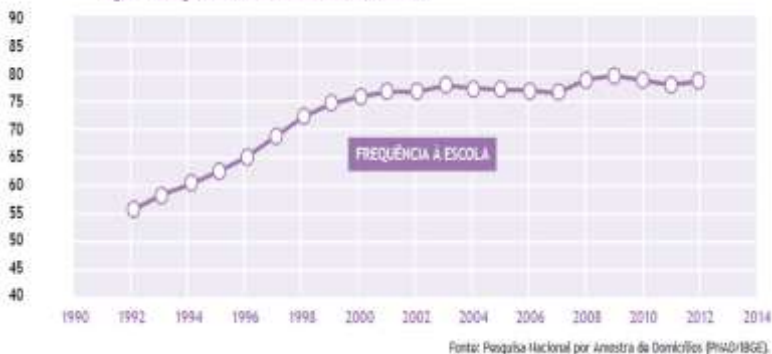
visando incorporar novas perspectivas educacionais, bem como possibilitar a plena integração entre disciplinas de método e conteúdo, tal que a compreensão de mundo possa decorrer também de pensamentos e visões interdisciplinares. (MOTA & SCOTT, 2014, p. 54)

3. *Uma visão dos impasses e das perspectivas das práticas escolares de formação humana integral a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura*

Ao refletirmos sobre o panorama da situação atual do ensino médio, é necessário considerar que até os anos 90, apenas 16% dos jovens brasileiros estavam no ensino médio. Com a recente expansão das oportunidades escolares, a escola pública de ensino médio recebe um grupo diversificado de jovens. Como pode ser percebido pela evolução da porcentagem de jovens que frequentam a escola.

Um público novo, mais heterogêneo, sobretudo jovens dos setores populares, que traz para o interior da instituição escolar, a diversidade da condição juvenil e também as desigualdades sociais e econômicas que marcam sua condição. Conforme esclarece Abramo (2001):

GRÁFICO 2 EVOLUÇÃO DA PORCENTAGEM DE JOVENS ADOLESCENTES (15 A 17 ANOS) QUE FREQUENTAM A ESCOLA NO BRASIL.



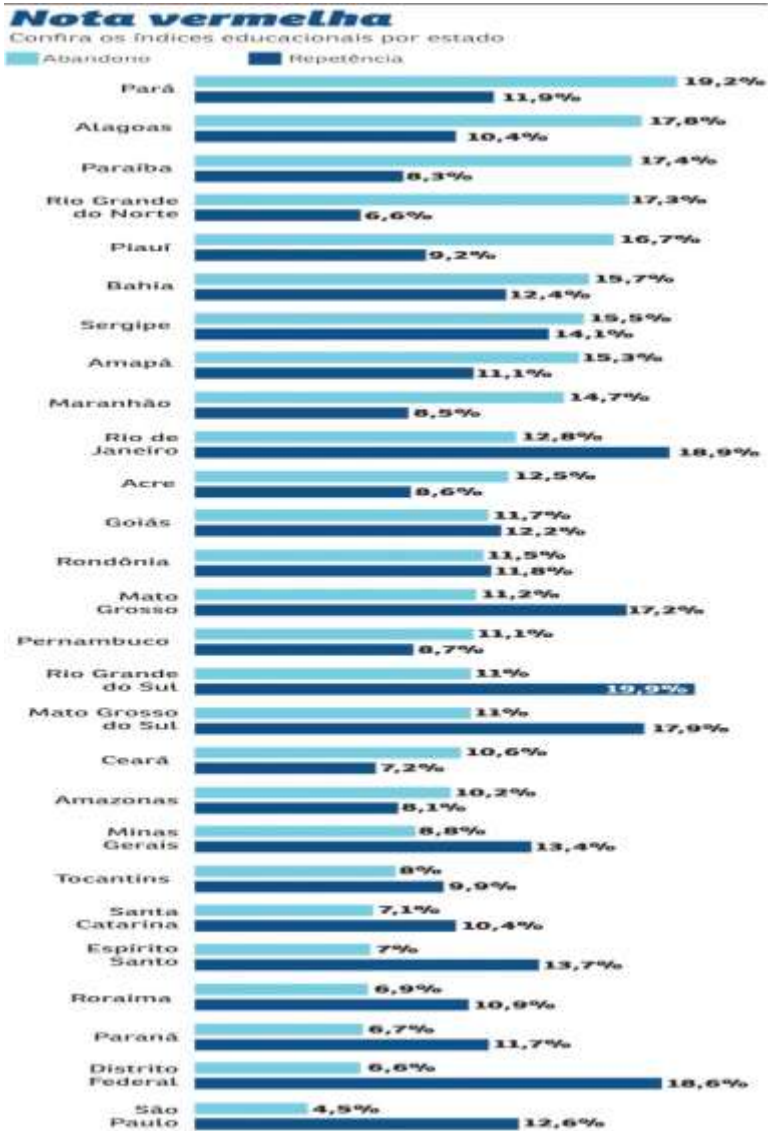
A condição juvenil refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referentes às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (ABRAMO, 2001, p. 93)

Entretanto, em uma análise quantitativa do ensino médio, percebe-se uma contradição, que apesar da maior democratização no acesso ao sistema escolar, o Brasil não foi capaz de reduzir o percentual de jovens que não frequentam a escola e as taxas de repetência, que acarreta a distorção série/idade, na mesma intensidade. Conforme aponta os índices educacionais levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). (Cf. na próxima página.)

De acordo com a pesquisa *Motivos da Evasão Escolar* realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV-RJ, com o objetivo de analisar as causas da evasão escolar na visão dos próprios jovens e de seus pais. 40% dos jovens de 15 a 17 anos que evadem, deixam de estudar porque a escola é desinteressante.

Segundo os dados divulgados, o problema da evasão atinge quase 20% da população jovem é decorrente da falta de interesse do jovem em permanecer na escola. A situação torna-se mais agravante, quando analisamos que a evasão na escola, acarreta a exclusão desses jovens da entrada do mundo de trabalho moderno, pela falta de entendimento da importância da educação como um investimento para o projeto de vida futura. Pais (2006) destaca: “Para muitos jovens o mundo da escola parece

aleatório: as avaliações são aleatórias, os diplomas idem, o futuro aspas, aspas,...” (PAIS, 2006, p. 12)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inepê) - Saeb de 2013

Edição de ACS/CC/D. A Press

Nesta perspectiva, há o que a escola deseja e faz e o que a juventude traz para ela, suas demandas e necessidades ao longo do seu ciclo de vida. Na medida em que ela não consegue adaptar-se, passa a ser rejeitada, considerada anacrônica, inadequada e desinteressante para uma parcela significativa dos jovens, o que leva a evasão.

Neste sentido, é fundamental, conhecer estes sujeitos, a forma como lidam com o espaço escolar, com os conhecimentos escolares em meio aos avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às incertezas do mundo contemporâneo. “Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro”. (DAYRELL, 1996).

No que diz respeito especificamente ao ensino médio, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) anunciou um conjunto de ações por meio de programas, junto aos estados, municípios e Distrito Federal, capazes de motivar e reter os estudantes até o final do ensino médio. Com implementação de reformas e políticas educacionais para o nível médio, na garantia do direito à educação e a formação integral do aluno.

Diante deste cenário, considero necessário uma análise mais aprofundada nas propostas curriculares que deverão ser a base para o redesenho curricular proposto pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – Resolução CMNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012, com o objetivo de promover o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral.

Em consonância com a *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Tal objetivo se baseia na proposta de ampliar a oferta pública de ensino médio de qualidade, gratuito, pedagogicamente integrado ao seu caráter formativo em termos de cultura, trabalho, ciência e tecnologia.

Capítulo II: Art. 5º: O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I – formação integral do estudante; [...] VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (DCNEM – Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012)

Partindo desta concepção, as considerações feitas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o currículo para o Ensino Médio, se orienta

pela busca de uma formação humana integral que se faz por meio de uma organização curricular integrada.

[...] à compreensão dos indivíduos em sua inteireza, isto é, tomar os educandos em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral [...] como a grande finalidade do projeto educativo voltado para a formação humana integral. (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012. DCN, Caderno3. O Currículo do Ensino Médio, Seus Sujeitos e a Formação Humana Integral, p. 4)

Desta forma, o princípio pedagógico específico do ensino médio privilegia a prática no método de estudo e pesquisa que conduz à autonomia de estudos, autonomia intelectual e moral. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Artigo 35, inciso III: O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB)

Vale destacar que, com base no Projeto de Lei nº 8.035/2010, que uma das metas do Plano Nacional de Educação é a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2020.

[...] II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho; VI – promoção da sustentabilidade socioambiental; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do país [...] (Projeto de Lei nº 8.035/2010. Art. 2º PNE -2011/2020)

Mas de que modo isso pode ocorrer? Peregrino (2011) mostra que “a expansão escolar se deparou com os conflitos advindos da diversidade cultural, mas também da quantidade de alunos em um contexto em que as políticas públicas e as ações governamentais não acompanharam essa expansão”. (FERREIRA, 2011, p. 83)

Com ênfase na compreensão dos sujeitos e das juventudes presentes no ensino médio, as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, torna-se documento fundamental para a orientação das propostas curriculares. Com base no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, como aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos.



E assim, as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* dispõe para o currículo:

A integração curricular entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, constitui-se no fundamento para a seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação. BRASIL, 2011, p. 20).

E acrescenta, em relação a organização curricular para o ensino médio: “a organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber” (BRASIL, 2002, p. 87).

Como podemos perceber, o projeto de formação humana integral no currículo do ensino médio visa a construção de um projeto coletivo, considerando as características sociais, econômicas, políticas, culturais e laborais da sociedade, do entorno escolar e dos sujeitos estudantes e professores da unidade escolar. Nessa vertente, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarece o que se busca como formação humana:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

“Uma educação que ajude a ler a realidade” (FREIRE, 1987, p. 14), que ajude a compreender essa realidade criticamente. Isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade na qual eles se inserem.

4. *Considerações finais*

Este artigo objetivou uma breve reflexão a respeito das atividades propostas nas escolas de ensino médio partindo da mediação da tecnologia, como forma de valorizar a informação e o conhecimento, como ferramenta educativa, que facilite o diálogo entre os jovens e a escola.

As novas tecnologias facilitam a troca de informações em todas as suas variações, sejam elas imagens, sons, gráficos ou textos, que com essas novas experiências, potencializam que outros saberes sejam agregados em nossos sentidos, que podem se articular numa inteligência coletiva. (LÉVY, 2010, p. 58)

Visto desta maneira, contribui para superar o meramente instrumental auxiliando os professores a buscar formas de lidar com a cultura digital como experiência interdisciplinar e democrática, que possibilite o diálogo entre os saberes e também com o mundo.

Pela ênfase na abordagem interdisciplinar dos conteúdos curriculares para o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino médio, foi possível traçar um paralelo com as propostas curriculares estabelecidas pelas *Diretrizes Curriculares do Ensino Médio*.

Em relação ao ensino médio, em especial, acredito que o primeiro passo, é considerá-lo não como “médio” que se situa entre o ensino fundamental e o superior, mas sim, como uma etapa conclusiva da educação básica, que deve ter uma “base” capaz de ampliar o acesso ao saber para a garantia do processo de formação humana integral. Nas palavras de Morin (2012): “Essa tomada de consciência implica também em um grande esforço de formação e educação [...], provoca-nos e obriga-nos a lançar novamente velhas questões: que civilização queremos construir no século XXI?” (MORIN, 2012, p. 478)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-73.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. *Projeto de Lei nº 8.035/2010, Metas do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE – 2011/2020)*. Brasília, 2011.

_____. *Portaria nº 971*, 09 de outubro de 2011, que institui o *Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)*. Brasília, 2011.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. 2002.

COMITÊ Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e Empresas 2011*. Coord. Alexandre F. Barbosa. Trad. Karen Brito. São Paulo: CGI.br, 2012. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-domicilios-eempresas-2011.pdf>>. Acesso em: 20-02-2013.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: _____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. *Cadernos CEDES*, v. 31, p. 275-291, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

IBGE. Motivos da Evasão Escolar realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV-RJ. *CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE de 2006*.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). Evolução da Porcentagem de Jovens adolescentes (15 a 17 anos) que frequentam a escola no Brasil, taxa de 2014*.

INEP – Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas. *Índices Educacionais por Estado. Abandono e Repetência*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Taxas de 2010. Editoria de Arte/CB/D A Press.

LAURILLARD, D. *Rethinking University Teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge, Falmer. 2002.

_____. *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge, 2012.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOTA, R.; SCOTT, D. *Educando para inovação e aprendizagem independente*. São Paulo: Elsevier, 2014.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5. Disponível em:
<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 20-07-2014.

TAGNIN, Fábio. *Computação 1 a 1: O desafio de guiar os nativos digitais*. Blog de educação digital da Intel. Disponível em:
<[http://blogs:Intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao_1_a_1_o_d_esafio_de_guiar_os_nativos_digitais.php](http://blogs.Intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao_1_a_1_o_d_esafio_de_guiar_os_nativos_digitais.php)>. Publicado em: 18/07/2008.

**LEI 10.639/03:
REFLEXÕES SOBRE A LEI
NA METODOLOGIA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Cecília Ramos da Fonseca Ugulino (UNIGRANRIO)
ceciliaramos@bol.com.br

José Geraldo da Rocha (UNIGRANRIO)
rochageraldo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a metodologia de ensino relacionada aos conteúdos curriculares ministrados nas instituições escolares, referenciadas por uma educação eurocêntrica que não contemplava a diversidade étnica racial brasileira. Em face desta desigualdade, novos paradigmas que contemplem as diferentes contribuições na formação histórica e cultural do país se fazem necessários na dinâmica educativa. Este é o maior desafio proposto pela Lei 10.639/03: estabelecer diretrizes no processo educacional a partir dos referenciais contidos nos conhecimentos relacionados à história da África e dos africanos. Assim, faz necessário se pautar nas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, na qual constam direcionamentos que, ao serem implementados, propiciarão mudanças na prática pedagógica e educativa, relacionada à questão da valorização das diferentes culturas que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Neste sentido, serão inseridos métodos diferenciados de instrução no processo educacional, que possibilitarão a compreensão da realidade social de todos os grupos que compõem a nação brasileira. Deste modo, esta produção direcionará alternativas que promovem a solidificação de uma cultura escolar que se pauta no respeito e no reconhecimento das diversidades, peculiaridades e repertórios culturais da população negra.

Palavras-chave:

Inclusão social. Lei 10.639/03. Relações étnico-raciais. Práticas educativas.

1. O currículo e a questão educacional

A promulgação da Lei 10.639/03, representada pelo Projeto de Lei (P.L) n° 259/1999, de autoria da então deputada Esther Grossi, modi-

ficou a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao estabelecer a obrigatoriedade de ensino da história africana e afro brasileira no currículo escolar das instituições educacionais no Brasil. A referida lei conferiu a inclusão de questões que aborde a diversidade étnica brasileira na constituição das metodologias de ensino, em especial aos valores e contribuições da cultura negra.

Antes de prosseguir esta narrativa, compete elucidar o texto da lei que em 2003, passou a vigorar acrescida dos artigos: 26-A, 79-A e 79-B:

Arts. 26-A e 79-A e 79-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Art.2º - Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003;

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

A referida lei, como descreve Gomes (2010), mais do que uma iniciativa do Estado, deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação (2010, p. 67). Neste sentido, a partir da promulgação da Lei 10.639/03 ocorreu a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução nº 1, de 17/03/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Bases da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com este ato as instituições de ensino da educação passaram a dispor de um documento legal que respalda as questões referentes ao conteúdo da Lei 10.639/03, com subsídios adequados para nortear a metodologia pedagógica. Desse modo, a implementação da lei citada e suas diretrizes curriculares nacionais tiveram por direcionamento promover a formação com igualdade de todos os direitos, tais como relata (SILVA, 2011, p.13): os sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais.

A partir desses princípios, há que se efetivar a aprendizagem e o ensino com qualidade nos diferentes espaços sociais, a todos os grupos étnicos, com o comprometimento nas discussões que atendam as questões relevantes às formações africanas e afro brasileiras, que contribuíram no aspecto cultural e no percurso histórico brasileiro.

Neste sentido, o projeto educacional deve legitimar as questões étnico-raciais, como também substanciar os referenciais que priorizem a “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento da identidade e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminação” (BRASIL, 2004b, p. 17).

Assim, torna-se essencial conhecer o processo da formação educacional brasileira, ou seja, de como ele se constituiu no decorrer da história. Este instrumento facilitará, de acordo com Maria Aparecida da Silva (2001, p. 66), “compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras”.

As determinações legais atribuídas à educação propostas a partir do período colonial estendendo-se até o século XIX adicionaram referenciais na concepção de não possibilitar o acesso do negro ao sistema de ensino. Estas atuações evidenciadas pela consolidação do Decreto Lei nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, instituiu que nas escolas públicas brasileiras não seria permitido o ingresso de escravos, com possibilidade de inserção somente dos adultos.

Uma contribuição que pode fundamentar esta afirmativa consta no censo nacional realizado em 1872, relacionado aos dados da população afrodescendente. Neste fora levado em conta o somatório populacional do período próximo à abolição. A estimativa chegou a 58,1% da população, que no total já contabilizava a casa dos 10 milhões de negros. Porém, esses contingentes populacionais na ideologia europeia não possuíam historicidade que os referenciasse na construção metodológica educacional.

E, os resultados obtidos nesta análise, confirmam o posicionamento que, segundo Marcos Vinícius Fonseca, caracteriza-se de forma a tratar os “sujeitos” no processo educacional, com abstração, desvirtuando suas origens étnicas e raciais mantendo assim,

(...) um certo imaginário que tende a conceber a escola com espaço privilegiado de brancos, desconsidera a luta encaminhada pelos negros na tentativa de utilizar a educação como instrumento de afirmação no espaço social e ignora os mais diferentes aspectos ligados à questão racial que, ao contrário do que se pensa, está ligada a elementos básicos dos processos colocados em curso na educação. (FONSECA, 2006, p. 35, grifo nosso)

Neste contexto a educação foi estabelecida para a população negra, que impulsionada por instrumentos de controle, se estruturou de acordo com os ideais majoritários, que ao organizarem a sistemática de ensino, estabeleceram os conceitos, de como poderia ocorrer a inserção do negro no contexto educacional. Esta apreciação conceituada por Cynthia G. Veiga assegura que:

(...) o discurso da educação, fator universalmente constituído na modernidade como possibilidade de uma homogeneidade cultural, pré-requisito para o progresso, possui no Brasil uma singularidade em relação a outros países, ou seja, foi formado em negativo. Ao afirmar as associações entre educação e civilização, as elites indicavam para a existência de uma barbárie que não estava na igreja, ou ainda apenas nas superstições, nos gestos e nos hábitos da população, mas antes na sua cor de pele, na sua origem étnico-racial. (2003, p. 42).

Ao dar prosseguimento a análise da estrutura educacional relacionada à oferta de ensino ao negro, descrevemos que as condições desiguais se estabeleceram até o início do século XX, conforme resultados contidos no censo realizado nos anos de 1940 e 1950. As Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD), mais uma vez evidenciaram desigualdades. Convém ressaltar que esta condição permaneceu durante séculos na legislação brasileira.

A partir desse amplo aspecto, a exclusão social relacionada à educação brasileira, impossibilitou a inserção do negro nos processos evolutivos. Nesta perspectiva, destacamos as ações dos movimentos sociais que reivindicaram mudanças neste quadro.

Assim, as atuações do MNU- (Movimento Negro Unificado) ressaltaram, segundo Gomes (2002), que a ideologia da igualdade teve prioridade como instrumento jurídico essencial nos escritos legais, oficializações das revoluções, no término do século XVIII.

Esta dinâmica trouxe uma nova configuração para a temática racial, que pautadas em estabelecer políticas que oportunizasse igualdades entre os grupos sociais, independente de etnia, contribuíram para conduzir atos, que no século XX, apontaram para um crescimento organizacional dos movimentos sociais.

Podemos destacar no ano de 1988, de acordo com Jaccoud, (2008, p. 143), a promulgação da Lei Caó, que definia como crimes de preconceito as ações que impedissem ou dificultassem o acesso ou atendimento em espaços públicos, comerciais e empregos, em função de cor ou raça. Outro ato, anterior a Lei Caó, que foi significativo na temática relacionada ao racismo, e na efetiva luta na construção e promoção da democracia racial, pode ser representado pela Marcha Zumbi dos Palmares – contra o Racismo, pela Cidadania e a vida, ocorrida em 20 de novembro de 1995, que contou com a participação de mais de 30 mil militantes.

Este movimento obteve resposta do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que criou um grupo de trabalho interministerial (GTI) com o objetivo de constituir um levantamento, debater e estabelecer indicativos e planos políticos que valorizasse a vida da população afrodescendente. Este evento marcou o início dos debates relacionados às ações afirmativas na pauta das políticas públicas.

Outro fator que contribuiu favorável à inserção evolutiva do negro no contexto social pode ser descrito através da participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas conexas de intolerância, no ano de 2001, denunciando o racismo brasileiro.

A Conferência evidenciou o debate político na pauta dos candidatos governamentais. O tema relacionado às ações afirmativas tais como políticas essenciais para a diminuição das disparidades sociais e ascensão da equidade, contribuíram, segundo o pesquisador espanhol Santomé (1977), para garantir os princípios de igualdade e pluralidade social no Brasil.

A campanha dos candidatos a Presidente da República realizada em 2002, pode ser destacada também como outra importante contribuição para a política pública brasileira. Naquele momento os presidentiáveis Luiz Inácio Lula da Silva, José Serra, Ciro Gomes e Anthony Garotinho participaram de diversos debates com pautas relativas à temática voltada para ações étnicas.

Uma das primeiras ações do presidente eleito Luiz Inácio da Silva após eleito pautou-se em retomar a temática voltada às ações afirmativas, e um dos seus atos iniciais de governo consolidou na promulgação da Lei 10.639/03. Tal ato representou um marco significativo para a promoção da igualdade racial, juntamente com a criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial).

Este avanço corroborou para a criação dos conselhos; fóruns e comissões; secretarias e programas direcionados a legislar questões relativas à etnicidade, abrindo perspectivas no campo educacional evidenciado pela inserção da temática nos planos políticos pedagógicos com amplitude aos conteúdos curriculares e aos planos de aula ministrados nas unidades escolares que tenham em seus quadros alunos que integram a diversidade étnico-racial brasileira.

A partir desta prática, estaremos contribuindo para destituir composições que ao longo da história hegemonzaram a cultura brasileira. A adequação da história africana e afro-brasileira no que concernem às práticas educacionais corresponde ao que podemos chamar ainda de inovador neste processo.

Precisamos refletir a respeito da aplicabilidade das questões relacionadas à etnia nas instituições escolares brasileiras, pois o preconceito e o racismo constituído no sistema educacional se faz presente institucionalmente.

Neste sentido, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), quem em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que de acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana “desenvolvem ações e programas, que traduzem uma ampla conjugação de esforços em todo o país para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade” (SEPPIR, 2009, p. 15).

O conjunto histórico e social brasileiro, expressa um sistema educacional discriminatório. Fator que justifica a necessidade de institucionalizar procedimentos capazes de superar este quadro, visto que os desafios educacionais para o aluno negro elucidam:

- 1 (...) baixa qualidade de ensino público, onde concentra a maioria dos estudantes afrodescendentes e, portanto, não estimula a elevação de sua autoestima;

- 2 A presença do racismo e do preconceito em sala de aula e no ambiente escolar, que reduz o estímulo dos estudos. (SEPPPIR, 2005, p. 16).

Neste sentido, há que se implementar diferentes modelos e metodologias de trabalho, referenciando o quadro real da escola, bem como sua prática pedagógica cotidiana, tal como relata Rocha (2007, p. 10): “a ação pedagógica dos professores, a cultura escolar cotidiana, o currículo, as relações escolares, os recursos materiais didáticos e rituais didáticos”.

Estes tópicos são essenciais, segundo a autora, para a aplicabilidade metodológica diversificada, que colabora para a estrutura educacional constituída sem racismo. Estes fatores necessitam serem implementados nas unidades escolares o mais rápido possível, para assim contribuímos para a edificação de parâmetros educacionais menos excludentes.

Assim, se faz necessário a concretização de projetos educacionais antirracistas, que considere a multiculturalidade nacional. Um fator que corroborará para reconhecermos as diferentes contribuições africanas e afro brasileiras na formação cultural do Brasil, pois:

A cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar de condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram, cada um de seu modo, na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

De acordo com o autor, temos que enfatizar em nossa prática pedagógica modelos que visualize com respeito à multiculturalidade, na qual se formou a sociedade brasileira, para assim fortalecer os relacionamentos estabelecidos, para uma melhor qualidade de vida dos grupos.

Portanto, a possibilidade de estabelecer uma pedagogia que contemple a promoção de uma cultura inerente a todos, constituída pela formação dos diferentes grupos, conforme expresso no documento oficial formulado pelo Ministério da Educação no ano de 1977, assim descrito pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, contemplará as:

Diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; reconhecer as qualidades próprias de cada cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania.

Neste sentido, as atuações contidas nos PCN colaboraram para edificar a educação constituída a partir da inserção social, contribuindo para a cidadania, tal como ratifica Rocha, “garantindo a permanência e o sucesso escolar para todos os alunos, em especial ao grupo historicamente discriminado”. (ROCHA, 2001, p. 20):

De acordo com os PCN e segundo a autora Rocha (2001), ao ratificarmos esta prática, evidenciaremos a construção de uma pedagogia educacional que combata o racismo e qualquer forma de discriminação. Isso corroborará para a destituição de opiniões errôneas, formadas a partir da negação as diferentes culturas que contribuíram para a formação brasileira.

Nessa perspectiva, pensar em educação no Brasil, compete na proposta de discussões sobre a construção dos currículos e colocar em foco questões relevantes a inserção de conteúdos que representem a matriz africana e afro-brasileira, contribuindo para minimizar a disparidade étnica racial na edificação da metodologia educacional.

Assim, precisamos refletir sobre os conceitos e a aplicabilidade dos conteúdos a serem ministrados em nossas escolas. Rosa Margarida de Carvalho Rocha, expõem suas diretrizes com relação ao currículo, e assim nos orienta que este se deve:

- a) possibilitar o trato da questão racial como conteúdo inter e transdisciplinar incorporando a história do povo negro, a cultura, à situação do marginalizado e seus reflexos.
- b) traçar constantes diálogos entre tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola, estabelecendo conexões entre a vida diária dos estudantes, suas condições de vida e situações de desigualdade enfrentadas na sociedade.
- c) concretizar uma proposta de currículo não eurocêntrico, mas sim vinculado à realidade brasileira de diversidade e pluralismo (ROCHA, 2011, p. 26).

Ainda nesta construção, a autora acrescenta subsídios que fundamentam a aplicabilidade pedagógica. Assim, os projetos educativos precisam se ajustar no sentido de:

- a) Valorizar respeitosamente as relações escolares cotidianas favorecendo o diálogo, envolvendo pais, associações de bairro, instituições religiosas, grupos sociais negros e grupos culturais;
- b) Estabelecer canais de comunicação constante troca de experiências e partilha na responsabilidade de construção da comunidade escolar;
- c) Priorizar uma visão positiva da diversidade étnico-racial, construindo entre os alunos e educadores relações mútuas de respeito nas quais o diálogo seja um dos instrumentos de inclusão/interação entre sujeitos socioculturais (ROCHA, 2001, p. 26).

Especificamente as propostas da autora, ao direcionar esta linha de atuação, possibilita a implantação de novos paradigmas que contribuirão para que a comunidade escolar num conjunta avaliar suas práticas.

Assim, Nilma Lino Gomes (2001) convida a educadora a refletir sobre os novos direcionamentos que a escola terá nesta prática e, assim expressa à questão:

Quem sabe, assim, a escola poderá desencadear um processo de mudança de lógicas, de valores e de práticas, e a tradição oral, a corporeidade, a ecologia, a estética e a diversidade dos vários grupos étnicos raciais sejam incorporados como constituintes do processo educativo, como dimensões do currículo e da prática escolar? (GOMES, 201, p. 95).

Nilma Lino complementa a construção de Rosa Margarida Rocha ao adicionar subsídios que incorporados ao currículo, instituirá valores que no processo de aplicabilidade, possibilitará estabelecer relação com as identidades africanas integrando saberes da cultura africana e afro brasileira.

Nessa perspectiva pedagógica, Rocha (2009) amplia a orientação delineada no sentido de referenciar a prática pedagógica, no propósito de incorporar aos estudos, procedimentos que possam contribuir para promover o respeito à diversidade étnica.

Portanto, a aplicabilidade dos paradigmas educacionais mencionados requer da escola empreender conceitos que estabeleceram novos valores em que, utilizando-se das orientações metodológicas de Margarida Rocha, a escola deverá:

- a) investir na construção de uma pedagogia antirracista;
- b) consolidar uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento e respeito às diversidades, as peculiaridades e ao repertório cultural do povo negro, sem hierarquiza-lo;
- c) tornar-se espaço de inclusão e de disseminação da consciência do racismo presente na sociedade brasileira;
- d) criar estratégias e tratar pedagogicamente as diferenças e a diversidade como elementos positivos e enriquecedores do processo educativo;
- e) não escolher a homogeneidade como padrão;
- f) fortalecer sua função social, tornando-se bem público de qualidade para todos;
- g) promover entre seus profissionais reconhecimento da necessidade de se construir coletivamente alternativas pedagógicas, atendendo de forma efi-

ciente e positiva o segmento da população que majoritariamente frequenta a escola pública.

Além da constituição e aplicabilidade dos componentes evidenciados pela autora, instrumentalizar o educador para atuar no sentido de incorporar a temática a sua prática é um dos desafios. Pois segundo Munanga (2005), aos professores (as) brasileiros (as) não fora ofertado em seus estudos a formação necessária para atuar com a problemática relativa a diversidade.

Neste caminho, Torres Santomé (2008, p. 57) orienta como educação “democrática, não exclusiva, antimarginalização” a que é organizada e aplicada a partir da “revisão e reconstrução do conhecimento de todos e de cada um dos grupos culturais do mundo”.

Assim, uma educação democrática, incide o conhecimento de diferentes culturas. Segundo Dzobo (1992), a competência e a compreensão estão intrínsecas na natureza dos seres. Neste sentido se faz necessário entender os diferentes significados e enfatizar que: “conhecer e compreender coisas, fatos, relações e, sobretudo as ideias fundamentais é o princípio da vida”.

Tomando como norteador as concepções de Santomé (2008) e Dzobo (1992) e, conforme orientação da autora Rosa Margarida, alguns referenciais necessários ao professor para a reflexão junto a prática pedagógica relacionada à técnica para o trabalho relativo à temática. Assim o professor deverá:

- a) assumir a dimensão de pesquisadores de sua própria prática e de sua ação educativa quanto a temática racial, preparando-se ética e pedagogicamente neste sentido;
- b) ampliar a consciência sobre a importância do reflexo de seu trabalho quanto à temática na vida da comunidade em que atua;
- c) vencer o desafio de aceitar mudanças de postura e de se colocarem como aprendizes, estando abertos a contemplarem a formação acadêmica recebida sobre o tema;
- d) expressar por meio de sua prática pedagógica cotidiana, o reconhecimento e a compreensão do importante papel social e político que a instituição escolar vem assumindo na atualidade. (ROCHA, 2007, p. 27).

Conhecer a temática a ser trabalhada, segundo a autora, significa constituir suportes, posturas e atitudes que contemplem as peculiaridades e diferentes necessidades de lidar com as questões antagônicas. A Lei 10.639/03, como mencionado no início desta narrativa, determina a

obrigatoriedade do estudo acerca da historicidade africana e afro-brasileira, porém além das especificidades pedagógicas citadas, há que se utilizar, conforme orientação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de materiais didáticos e paradidáticos que atendam a temática.

Nesse sentido as unidades escolares devem, segundo Rocha, “disponibilizar recursos, materiais didáticos variados em quantidade e qualidade contemplando professores e alunos”. (ROCHA, 2007, p. 27)

2. Considerações finais

A implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar, bem como a inserção do ensino das relações étnico-raciais na metodologia educacional, precedem a construção de uma educação multicultural que represente todos os grupos étnicos da sociedade brasileira.

As questões aqui descritas propõem um repensar nas ações educacionais, com vista a possíveis mudanças nas práticas educativas, que só poderão se concretizar pelo caminho direcionado pelo reconhecimento e repeteito às diferenças étnicas.

Neste sentido, a questão étnico-racial precisa ser inserida nas escolas, contemplado pela abordagem da temática nos diferentes processos de ensino. Dessa forma torna-se essencial, na elaboração e aplicabilidade, que o educador possua conhecimento do processo histórico social da população no Brasil, assim como também refletir sobre o processo educacional dos grupos humanos, com importância especial aos negros.

A Lei 10.639/03 possibilitou a inclusão dos estudos relativos à historicidade negra nos diversificados níveis educacionais, incentivando a consolidação de pesquisas sobre a temática no aspecto educacional. Tal procedimento que ratificado através da implementação da lei referenciada, originou a proposta educacional de fortalecimento e combate ao racismo.

Estas mudanças convidam os professores a refletirem sobre o processo de constituição dos afro-brasileiros como grupo integrado e participativo do conjunto social brasileiro, que possui demandas, relativas em especial relativas à aquisição dos direitos integrais de cidadão.

A educação das relações étnico-raciais procederá, a partir das ações de integração escolar, que diversificados em todos os níveis de escolaridade, atuará com a conexão dos professores, alunos, equipe técnico pedagógica e comunidade escolar. Esses construíram o projeto político-pedagógico com respeito aos diferentes grupos étnicos.

Assim, minha intenção ao escrever este artigo foi de evidenciar e consolidar os instrumentos que, presentes nas metodologias de ensino, contribuirão para a edificação de políticas afirmativas que visem uma correlação justa entre a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Brasília, 2004b. Resolução CNE/CP nº 1/2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>.

_____. Ministério da Educação. *Superando o Racismo na Escola. Organização de Kabengele Munanga*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, junho-2009.

DZOBO, N. K. Knowledge and truth: Ewe and Akan conceptions. In: WIREDU, Kwasi; KWAME, Gyekye. *Person and community*. Paris: Unesco, The council for Research in Values and Philosophy, 1992. p. 73-83

FONSECA, C. R.; ROCHA, José Geraldo da. Uma análise de discurso da lei 10.639. *Cadernos do CNLF (CIFEFIL)*, v. XVI, p. 1233-1242, 2012.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011

GOMES, J. B. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: ABONG. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Abong, 2002, p. 123-143.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade, cultura, currículo e questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOVICK, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p. 21-40.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: São Luiz, 2001.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

KREUTZ, Lucio. Escolas de imigrantes no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostrado Neves da, FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

NASCIMENTO, Alexandre. *Do direito à universalização dos direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Litteris, 2012.

ROCHA, José Geraldo da. (Org.); Santos Ivanir. (Orgs.). *Diversidade & ações afirmativas*. Rio de Janeiro: Centro de Articulação de Populações Marginalizadas - CEAP, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica*. Belo horizonte: Mazza, 2007.

_____. *Pedagogia da diferença*. Belo Horizonte. Nandyala, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4, 1997.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

LIVRO DIDÁTICO E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Monique Teixeira Crisóstomo (UNF)

monikebj@gmail.com

Sebastião Reis Teixeira Zanon (IFF)

sebastiao@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UNF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir como as políticas linguísticas auxiliam no processo ensino-aprendizagem e na elaboração de um material didático que esteja mais ligada à realidade dos educandos, posto que, na maioria das vezes, esses manuais não se encontram sintonizados com as diversidades linguísticas daqueles que fazem seu uso, uma vez que privilegia a gramática normativa e desconsidera as variedades da língua. Sabe-se que, na atualidade, os livros didáticos já passaram por reformulações, mas ainda têm muitas modificações e abordagens a serem (re)pensadas. Para efetivar essas constatações, utilizamos os pressupostos teóricos da linguística e dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-nos de diversos teóricos, dentre eles Soares (1986), Travaglia (2009 e 2011), Batista e Rojo (2003) e Bagno (2009), além de outros.

Palavras-chaves: Livro didático. Ensino. Política linguística.

1. *Considerações iniciais*

Neste artigo abordaremos questões que levam a uma melhor reflexão sobre a importância de se trabalhar com alguns preceitos da linguística na formação do professor, a fim de torná-lo um educador mais reflexivo quanto ao ensino de língua materna e menos preso aos preceitos do ensino de língua baseado na gramática tradicional.

Discutiremos, pois, algumas importantes concepções e objetivos do ensino de língua materna, as concepções de linguagem e gramática e

as contribuições da educação linguística na formação do professor de língua portuguesa.

Esse artigo tem, pois, por objetivo evidenciar as formas pelas quais a utilização do livro didático pode contribuir para um trabalho mais eficaz com o ensino de língua materna, numa perspectiva não radical de propor mudanças metodológicas ou de conteúdo, para discutir e (re)pensar as práticas pedagógicas de ensino de língua materna e também para não criar uma homogeneização do ensino.

2. A educação linguística e o professor de língua portuguesa

Sabemos que, muitas vezes, o professor de língua portuguesa não recebe preparo, ao longo de sua vida acadêmica, para trabalhar com o ensino de língua materna pautado nas perspectivas linguísticas. A fim de formar professores que desenvolvam um trabalho com língua materna mais produtivo e sem qualquer tipo de preconceito, as universidades devem priorizar estudos que levem à formação de educadores que reflitam mais sobre os fenômenos da língua.

O conceito de professor reflexivo está baseado no profissional que (re)pensa a língua e que leva seus alunos à reflexão, ou seja, não incorporando tudo na língua como “certo” ou “errado”, mas como legítimo.

Para que tal trabalho seja realizado, a primeira concepção que o educador deve ter é de que a língua é mutável e heterogênea, que ela se constrói ao longo do tempo e de acordo com cada comunidade linguística. Segundo Bagno (2009, p.41), “enquanto tiver gente falando uma língua, ela vai sofrer variação e mudança, incessantemente”.

Assim, o professor deve ter a consciência de que ao irem para a escola, os alunos já conhecem e têm domínio sobre sua língua, que eles são sujeitos de sua própria história. No entanto, ainda há professores que acreditam que saber e ensinar uma língua está relacionado a contemplarmos os preceitos da gramática normativa.

Dessa maneira, vimos nas perspectivas da educação linguística uma forma de o professor ter uma melhor concepção sobre o ensino de língua materna e desenvolver uma aprendizagem mais significativa com seus alunos, a fim de levá-los à reflexão e a perceberem que os fenômenos da língua emergem em nossa interação verbal.

Para Travaglia (2011, p. 24),

A educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeitos de sentido pretendidos. A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeitos de sentido entre nós e nossos interlocutores. A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Portanto, a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos.

Ao fazer uso adequado de seu idioma, o falante de uma língua poderá ser considerado como um bom falante, pois fará as adequações linguísticas necessárias para que o ato comunicativo seja eficaz. Assim, a educação linguística auxilia esse falante a utilizar os vários recursos disponíveis na língua para o ato da interação comunicativa.

Para Bagno (2002, p. 18), a educação linguística centra-se nos seguintes elementos:

I- o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;

II- o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;

III- a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Uma das principais tarefas a ser executada pelo docente, portanto, é trabalhar a língua relacionada à leitura e produção de textos, de análises dos fenômenos linguísticos relacionados ao estudo de conteúdos gramaticais. É importante salientar que não consideramos importante que o aluno não conheça e domine a norma padrão da língua, mas que saiba que ela possui variações. Travaglia (2011, p. 27) afirma que

É necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para o uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado.

O que defendemos é que, ao ir para a escola, o educando já tem conhecimento e domínio de sua língua. Cabe ao professor trabalhar com as variedades da língua e desenvolver nele a competência linguística, ou seja, que o aluno saiba empregar a língua nas diversas situações de comunicação.

Dessa maneira, o professor deve ter em mente que está trabalhando a língua com um falante nativo, com alguém que já tem essa língua internalizada. Mas isso não quer dizer que o professor não deve ensinar a língua padrão e que, também, não deve aceitar que o educando utilize a língua da maneira que achar mais adequada. Cabe ao professor, portanto, fazer com que o aluno saiba utilizar a língua de acordo com cada situação de comunicação, sabendo comunicar-se de acordo com as necessidades de cada momento. Bechara (2000, p. 15) preconiza que a educação linguística

consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba elege as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. E isso fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupa linguístico, em que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gíria, a falar popularmente, a saber entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa língua exemplar, que é o patrimônio da nossa cultura.

A educação linguística auxilia, pois, para que o sujeito praticante da língua saiba utilizar o maior número de recursos de seu idioma na interação comunicativa, a fim de produzir seus enunciados satisfatórios e eficazes e para que não sofra com os preconceitos linguísticos. Trabalhar com as variedades linguísticas na sala de aula significa mostrar aos alunos que não existe uma variedade melhor ou pior que a outra e que elas são igualmente válidas, cada qual inserida em seu contexto comunicativo.

Além disso, cabe à educação linguística formal trabalhar com a modalidade escrita da língua, mostrando suas diferenças em relação à modalidade falada, e que ela tem sua importância no processo da apren-

dizagem. Dessa forma, o usuário da língua não fará apenas uma transferência do oral para o escrito.

Desse modo, ao se trabalhar com a modalidade escrita, o professor de língua materna deve considerar as práticas de letramento para que esse ensino ocorra de maneira produtiva, com a finalidade de os educandos exercerem as práticas sociais de leitura e escrita.

Para Soares (2000, p. 3),

Letramento é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas.

Ao possuir essa visão sobre letramento e sobre um ensino pautado na educação linguística, o educador será um diferencial no ensino de língua materna, pois irá além de ensinar somente as regras propostas pela gramática normativa. Ele desenvolverá o papel de professor reflexivo, que leva seus alunos a refletirem a língua e não apenas a identificarem o que é taxado como “certo” ou “errado” nessa língua.

2.1. Os objetivos do ensino de língua materna

Ao chegar à sala de aula, é importante que o educador tenha a consciência de que os alunos já dominam sua língua materna e que ele apenas os auxiliará a reconhecer as variedades e particularidades dessa língua, a pluralidade de discursos existentes em nossa comunicação. Assim, traçaremos aqui alguns objetivos, considerados por nós importantes, para que este ensino de língua materna seja produtivo.

O primeiro deles está baseado na premissa de que o ensino de língua deve desenvolver a competência comunicativa dos usuários dessa língua, ou seja, prepará-los para que utilizem a língua nas suas diversas situações de comunicação. De acordo com Travaglia (2009, p. 17), a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual:

A *competência gramatical* ou *lingüística* é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências lingüís-

tivas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão. Aqui não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão-somente se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção da língua. Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade linguística”, que é a capacidade de, com base nas regras de língua, gerar um número infinito de frases gramaticais.

A competência textual é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas. (TRAVAGLIA, 2009, p. 17-18)

De acordo com os PCN (1998), outro objetivo importante no trabalho com o ensino de língua materna está em conhecer e valorizar as variedades linguísticas de nosso idioma, a fim de evitar preconceitos linguísticos. Assim, o professor necessita desenvolver um trabalho em que mostrará aos alunos que cada um deles vem de uma comunidade linguística diferente e com suas particularidades, porém, de que nenhuma delas é melhor ou pior que a outra e sim que ocorrem registros distintos.

Outro objetivo considerado de suma importância pelo PCN, ao se ensinar língua materna, é desenvolver o domínio da expressão oral e escrita nas diversas situações de uso. É comum que se priorize o trabalho com a escrita nas aulas de língua portuguesa, mas faz-se necessário que este paradigma seja quebrado e que os professores de língua passem a trabalhar também com as outras modalidades, como a oral. Tal importância deve-se ao fato de que, ao ir para a escola, o educando já tem maior contato com a oralidade e, dessa forma, não fica à mercê no processo da aprendizagem. É relevante, também, porque auxilia no processo de inclusão social, leva à reflexão sobre as variedades linguísticas e desenvolve as capacidades cognitivas, uma vez que trabalha com as adequações de uso.

Dessa maneira, os PCN (1998, p. 32) de língua portuguesa abordam, também, outros objetivos para o ensino de Língua materna no Ensino Fundamental:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:

- * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - * identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - * reafirmando sua identidade pessoal e social.
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Com a leitura acima, podemos perceber que os objetivos para o ensino de língua materna nos levam a refletir sobre um ensino pautado na competência linguística e que faça com que o educando possa inserir-se no meio social do qual faz parte. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não está centrado nos métodos tradicionais, em que o aluno é um sujeito passivo e o ensino mecânico. O processo de ensino-aprendizagem de língua materna deve levar o aluno a utilizar a língua de forma que seja sujeito ativo de sua história que, por meio da utilização da linguagem, possa ser um “poliglota na sua própria língua” (BECHARA, 1987, p. 13).

2.2. As concepções de linguagem

Ao se trabalhar com as questões relacionadas ao livro didático, não poderíamos deixar de abordar questões relacionadas à língua, à linguagem e ao ensino de língua materna.

Entende-se por língua o veículo responsável pela comunicação humana, uma ação social, ideológica, sendo heterogênea e maleável, evoluindo ao longo de nossa interação verbal e da história. Para Possenti (2004, p. 50), “língua é o conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua”. Assim, saber uma língua é saber adequar os enunciados de acordo com cada contexto de comunicação. Nesse contexto de comunicação, vamos formando a linguagem.

Geraldi (2004, p. 41) aponta três concepções para a linguagem:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é um instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Na primeira concepção, o ensino de língua portuguesa está pautado nas prescrições estabelecidas pela gramática tradicional, que busca pela arte de falar e escrever corretamente, não levando em consideração as diversidades linguísticas existentes e a competência comunicativa. Portanto, tudo o que foge à linguagem padrão é taxado como erro, visto que os seguidores desta concepção preocupam-se a todo momento com as regras e as normas estabelecidas pela gramática normativa.

Já na segunda abordagem da linguagem, o conhecimento da gramática está em perceber seu funcionamento e sua estrutura. Ainda neste

plano, não há margens para interpretações, pois o que o autor quis dizer é somente o que está escrito, não sendo consideradas as informações existentes nas entrelinhas do texto. O professor tem a função de seguir o livro didático por completo, e os alunos de seguirem os modelos de exercício que não os levam à reflexão.

Neste estudo, tomamos por base a terceira concepção de linguagem, em que os falantes são considerados como sujeitos enunciativos, sendo no uso que se apreende e se detêm os mecanismos da linguagem. É, pois, na interação entre os sujeitos que se dará a aquisição do conhecimento, partindo de suas reais necessidades, privilegiando a competência comunicativa. Para Travaglia (2009, p. 23), “nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Portanto, é sob essa concepção que deveria estar baseado o discurso dos educadores em suas práticas pedagógicas, uma vez que a linguagem, nesse sentido, age como forma de interação, criação, transformação e reflexão, em que os sujeitos comunicativos posicionam-se.

Desse modo, percebemos que a linguagem abordada pelos livros didáticos deveria estar baseada na terceira concepção, a fim de abordar exercícios que levem os alunos à reflexão, tornando o ensino mais produtivo e menos mecânico. Cabe também aos professores terem a consciência de que o livro didático não é um material completo e acabado e que eles têm o poder de fazer as adaptações que acharem necessárias para suprirem as necessidades encontradas pelos manuais didáticos, a fim de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Rojó e Batista (2003, p. 19-20), ao analisarem os livros didáticos do Ensino Fundamental, puderam observar que

em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano.

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si.

Assim, os conteúdos abordados por estes manuais permanecem arraigados às regras prescritas pela língua padrão, em que se prioriza a escrita em detrimento da fala.

Outra concepção necessária para o ensino de língua materna está relacionada aos gêneros textuais. Foi a partir da elaboração dos PCN, com uma proposta de rever um ensino de língua mais voltado para as diversidades linguísticas, que os livros didáticos de língua portuguesa passaram a enfatizar mais o trabalho com os gêneros. Os livros didáticos de língua portuguesa já contemplam bastante esse trabalho, porém, ainda estão presos aos gêneros que privilegiam a norma culta e, conseqüentemente, a linguagem e escrita padrão como poemas, contos de fadas, contos maravilhosos, cartas, canções, notícias e outros.

Dessa maneira, cabe, mais uma vez, ao educador adequar as abordagens apresentadas pelos livros didáticos no que tange a esse conteúdo, adequando os gêneros à realidade de sua sala de aula e trabalhando, portanto, a leitura, produção textual, análise linguística e oralidade.

A oralidade é um outro fator pouco abordado pelos manuais didáticos, e um excelente trabalho com essa variedade pode ser realizado por meio dos gêneros textuais. O trabalho com os gêneros orais – recado, debates, palestras, entrevistas, entre outros – já é dominado pelos educandos e isso facilita muito o processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se importante aproximar os gêneros textuais trabalhados na escola dos que os educandos têm contato em seu ambiente extraescolar, a fim de que percebam que já são conhecedores de sua própria língua e que há variedades diferentes de uso de um mesmo idioma.

Desse modo, os PCN (1998) abordam que o ensino de língua materna deve priorizar atividades que desenvolvam nos alunos a competência comunicativa, ampliando as várias maneiras de se trabalhar a linguagem. Ao expandir a competência comunicativa, o aluno torna possível empregar adequadamente a língua em diversas situações de uso. Para Travaglia (2011, p. 23), a competência do falante, enquanto usuário da língua, está em:

- a) quando produtor do texto, saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para construir seu texto do modo mais adequado para alcançar seu(s) objetivo(s) em dada situação;

- b) quando recebedor do texto, saber distinguir entre o(s) diferente(s) efeito(s) de sentido que cada recurso da língua usado e a forma do texto resultante é capaz de produzir em dada situação, sendo pois um “leitor” (de textos orais ou escritos) capaz de compreender adequadamente os textos que chegam até ele.

No entanto, como o livro didático é uma das fontes mais utilizadas pelos professores em sala de aula, é importante que, ao fazer a escolha deste manual, privilegiem os livros que dão maior ênfase aos gêneros textuais mais adequados à realidade de seus alunos e que abordem questões que levam a uma aquisição eficaz da competência linguística.

É nesse sentido que Buzen e Rojo (2005) consideram que o livro didático pode ser estudado, também, como mais um gênero do discurso formado por vários outros gêneros intercalados compostos de enunciados. Assim, o próprio manual didático passa a ser um tipo de gênero a ser trabalhado pelo professor e a ser explorado na sala de aula.

2.3. As concepções de gramática

Ao trabalharmos, neste capítulo, com língua, linguagem, ensino de língua materna e educação linguística, não poderíamos deixar de abordar as concepções de gramática.

Cabe salientar que todo falante de uma língua tem domínio de uma gramática, uma vez que não existe língua sem gramática e que ninguém aprende isoladamente língua e gramática. Para Antunes (2007, p. 26), “qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”. Logo, percebemos que o falante adquire sua gramática por meio da interação comunicativa, ou seja, uma gramática internalizada, e o que às vezes ele pode não dominar são as regras propostas pela norma culta da língua.

Ainda em consonância com Antunes (2007, p. 29),

a gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente, quer dizer, na própria experiência de se ir fazendo tentativas, ouvindo e falando. Não há um momento especial nem uma pessoa específica destinados ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais. Ou seja, essa gramática está internamente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois, para ampliar.

Partindo dessa breve contextualização a respeito de gramática, buscamos abordar alguns conceitos do que seja gramática, antes de trabalhar com suas concepções.

Possenti (2004, p. 47) conceitua o termo *gramática* de três formas:

- 1- No sentido mais comum, o termo *gramática* designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Neste sentido, pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas. Usualmente, tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios, misturando com descrições de dados, em relação aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica mais do que evidente que o descrito é, ao mesmo tempo, prescrito. Citem-se como exemplos mais evidentes os capítulos sobre concordância, regência e colocação dos pronomes átonos.
- 2- Gramática é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método. Nesse caso, por gramática se entende um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas. Dessa forma, não importa se o emprego de determinada regra implica uma avaliação positiva ou negativa da expressão linguística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua.
- 3- A palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática. O fato mesmo de que fala testemunha isso, porque usualmente não se “inventam” regras para conseguir expressões. Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou alguma de suas variedades. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui sua gramática, o seu repertório linguístico.

Podemos, pois, perceber que as gramáticas abordadas no primeiro conceito excluem a fala e privilegiam a escrita, valorizando a norma culta da língua e taxando o que é “certo e errado” na língua. Nas abordadas pelo segundo conceito, valorizam a oralidade, mas também considerando a variedade padrão. Já nas gramáticas exploradoras pela terceira visão, é a própria comunidade de fala que aplica suas normas de linguagem.

Para Travaglia (2009), são três as concepções de gramática: normativa, descritiva e gramática internalizada.

Na primeira concepção, Travaglia (2009, p. 24) define gramática como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. Nessa gramática normativa, qualquer uso da lingua-

gem que foge à norma culta da língua é visto como transgressão, como erro. As questões consideradas como certas são baseadas na linguagem escrita, nas premissas abordadas pelos clássicos escritores, ignorando a modalidade oral da língua.

Assim, os especialistas prescrevem as regras e os sujeitos da comunicação deverão segui-las para falar e escrever corretamente. Desse modo, a gramática normativa é vista como algo acabado e dotada de regras que levam a um bom funcionamento e forma correta de se utilizar a língua, levando os falantes que a seguem a terem prestígio social.

A segunda concepção abordada por Travaglia é a da gramática descritiva, que mostra a estrutura da língua, seu funcionamento, sua forma e função. Segundo Travaglia (2009, p. 27), essa gramática seria “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método”. Tais regras são provenientes da fala dos sujeitos, da competência comunicativa, por isso dá preferência à variedade oral da língua. Fazem parte desse tipo de gramática as provenientes das teorias estruturalistas e as da teoria gerativa-transformacional.

A terceira concepção é a de gramática internalizada, que

considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a *gramática* como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (TRAVAGLIA, 2009, p. 28).

Percebemos, no entanto, que este tipo de gramática não requer de seu usuário que domine as regras impostas por uma dada comunidade linguística e sim de que saber gramática está relacionado à competência linguística, ou seja, saber utilizá-la nas mais diversas situações de real comunicação. Segundo Travaglia (2009, p.28-29), “não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto de descrição”, que surge no ato comunicativo, por isso é denominada como gramática internalizada.

Diante de todas essas abordagens, cabe ao professor ter a consciência de que a gramática de uma língua está muito além de regras e imposições gramaticais. Trabalhar com língua é valorizar as diversidades linguísticas, explorar a competência comunicativa, a fim de levar os alunos a refletirem sobre os fenômenos linguísticos emergentes no ato comunicativo, mostrar que a língua é um instrumento maleável e que não há variedade melhor ou pior que a outra. Para Bagno (2009, p. 45), “qualquer falante de uma língua é o melhor gramático que existe”, pois

ninguém melhor do que um falante nativo para compreender o funcionamento de sua língua e que ele não necessita saber as regras impostas pela gramática normativa para estruturar uma comunicação eficaz, repleta de sentido.

3. *Considerações finais*

Em um mundo globalizado, marcado pelas imensas transformações tecnológicas, torna-se imprescindível que a escola busque recursos para que o processo de ensino-aprendizagem, principalmente o de língua materna, torne-se mais produtivo e que leve o aluno à reflexão.

A partir desse contexto, percebemos que a formação linguística recebida pelo professor em sua vida acadêmica pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de língua mais produtivo, uma vez que saberá a importância de se trabalhar com as variedades existentes na língua e valorizar a cultura de seus alunos.

Percebemos que muito tem ainda de ser (re)pensado sobre o uso do livro didático em sala de aula e que as primeiras reflexões sobre o assunto devem partir do próprio educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

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

_____. *Não é errado falar assim!* em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BECHARA, Evanildo. *A norma culta face à democratização do ensino*. Conferência proferida no Ciclo de Palestras promovido pela Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro, 4 de julho de 2000. Disponível em <<http://portrasdasletras.com.br>>. Acesso em: 15-02-2012.

_____. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

BUNZEN, C; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA-VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Ática, 2004, p. 39-46.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Ática, 2004, p. 47-56.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*. 26/11/2000. Disponível em: <<http://educacao.ba.gov.br>>. Acesso em 15 de set. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**O CONHECIMENTO PRÉVIO
DO ALUNO DA EJA EM QUESTÃO:
UMA ANÁLISE DO UNIVERSO DO ALUNO DA EJA
E SEUS SABERES CULTURAIS**

Ana Lúcia Farias da Silva (UFRRJ)
analufariasalfa@yahoo.com.br

Michele Cristine Silva de Sousa (UFRRJ)
michele.sousa29@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar a formação dos sujeitos presentes nas salas de aula da modalidade, com o intuito de mostrar se os conhecimentos prévios dos discentes estão sendo levados em consideração. É importante ressaltar em um primeiro momento o histórico da EJA, a fim de mostrar a trajetória realizada até o momento por estes alunos. Pretende-se para isso, fazer uma pesquisa bibliográfica de artigos e livros acadêmicos que enfatizam o tema em questão. Para responder à pesquisa, será utilizado como referencial teórico o livro *Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito*, de Bortoni-Ricardo & Machado (2013), enfatizando a questão do conhecimento prévio, e de Soares (2009) que através do livro *Letramento: um tema em três gêneros* aborda o termo de forma objetiva.

Palavras-chave: EJA. Letramento. Conhecimento prévio.

1. Introdução

O trabalho em questão abordará o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, com ênfase em alguns marcos importantes de reformas e de planos educacionais. Será salientada a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 e de 1996 no capítulo destinado à EJA.

Os estudos sobre o conhecimento prévio do aluno da EJA serão analisados a partir do referencial teórico de Bortoni-Ricardo & Machado (2013), traçando as contribuições de diversos estudiosos do segmento específico, até as mais atuais vertentes nos estudos da EJA que englobam

as importantes e destacadas análises de Paulo Freire. A escolha de tal tema justifica-se pela sua relevância e urgência social e como um meio de resgatar os conhecimentos prévios dos sujeitos pertencentes ao universo da EJA.

Além disso, a prática de uma sala de aula de jovens e adultos será traçada e analisada, com a finalidade de mostrar o que está sendo feito de acordo com a teoria na modalidade e principalmente as intervenções necessárias realizadas por professores. Objetiva-se com isso, analisar a formação dos sujeitos presentes nas salas de aula da modalidade, com o intuito de mostrar se os conhecimentos prévios dos discentes estão sendo levados em consideração no processo de aprendizagem.

Assim, a primeira parte traçará: o histórico da EJA; a Lei de Diretrizes e Bases; Programas, projetos e planos da EJA: anos 90; a diferenciação entre letramento e alfabetização e as funções da EJA. Na segunda parte: será enfocada a abordagem do processo de Letramento na EJA segundo Bortoni-Ricardo & Machado e na terceira parte: a prática da professora da EJA; as intervenções na EJA e por último as considerações finais.

2. *Histórico da EJA*

A trajetória da EJA inicia-se em 1534 com a fundação da Companhia de Jesus⁵, o intuito dos religiosos era apenas de ensinar princípios morais e normas de comportamento para a população. Existiam dois grandes grupos, segundo Salgado e Barbosa (2010, p. 20) de um lado, o ensino humanístico⁶ para a classe dominante e de outro, ler e escrever para a maior parte da população.

Em 1759 ocorreu no Brasil a Reforma Pombalina liderada por Marquês de Pombal. Essa reforma expulsou os jesuítas do Brasil, incluiu o conhecimento científico não aceito pelos religiosos e fechou a maioria das escolas. A reforma acentuou ainda mais o processo de exclusão da população.

Após a independência do Brasil, foi criada a 1ª constituição.⁷ No título 8, artigo 179, inciso XXXII, observa-se a preocupação com o ensi-

⁵ Ordem formada por jesuítas que visavam difundir o evangelho no Brasil.

⁶ Estudo de Letras clássicas.

⁷ Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm

no no documento: “A instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos”. Todavia, a grande parte da população ficou à margem do processo de ensino, principalmente mulheres e negros.

O ato adicional de 1834 conforme Salgado e Barbosa (2010, p. 25) deu autonomia as províncias quanto à forma de administrar o ensino. Nesse momento, para sanar a falta de docentes primários no Brasil, foi introduzido o ensino pautado no método Lancaster, que consistia na adoção de monitores (os alunos mais adiantados faziam este papel) para o ensino da população, todavia este método era formal, penoso e classificatório, pois os alunos eram categorizados e ganhavam prêmios ou castigos pelas atuações em sala de aula.

A classificação imperava no ensino, até que em 1920-1930 surgiu o grupo dos Pioneiros da Educação Nova, criado por vários educadores dentre eles: Fernando de Azevedo, Lourenço filho, Anísio Teixeira dentre outros, criaram um movimento de renovação educacional, informando que apenas ela poderia modificar a situação social vigente, para os defensores do movimento a escola era a salvação para a humanidade, através de um ensino gratuito e laico. O movimento teve muita representação na educação.

Com a Lei 15 de dezembro de 1967, o governo criava o Mobral. Segundo o documento, esse projeto seria direcionado para a alfabetização funcional de jovens e adultos através do método de utilização de palavras geradoras, todavia não obteve êxito, pois o conteúdo não era problematizador, sendo substituído mais tarde pela Fundação Educar.

3. O que diz a LDB?

Em relação às leis, pode-se citar a LDB 5.692/71, que no capítulo IV disponibiliza informações sobre o ensino supletivo. Observa-se que a preocupação era inserir os jovens e adultos no mercado de trabalho, diminuindo a procura dos mesmos para ingresso no ensino superior. No artigo 25 consta este intento:

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, MEC, 1971, p.6).

Como se pode ver, a EJA na LDB de 71 teve um avanço, pois pela primeira vez um documento deu prioridade à modalidade, mesmo que

não tenha dado valor ao ensino em si. De igual modo, o documento LDB 9.394/96 deu importância à educação de jovens e adultos, possibilitando ao alunado oportunidades educacionais apropriadas considerando seu contexto de vida. Como é possível verificar no artigo 37, inciso 1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, MEC, 1996, p. 16).

O documento prevê e estimulará a permanência do aluno na escola, conforme o inciso 2º: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Todavia, garantir a permanência do alunado da EJA é uma questão que vai desde a organização da sala de aula até as avaliações realizadas, todo este processo deve estar em sintonia para que eles tenham condições aprender de acordo com suas realidades.

3.1. Programas, projetos e planos da EJA: anos 90

Depois da Conferência Mundial de Educação⁸ (1990) realizada em Jomtiem, na Tailândia, o Brasil viu surgir em seu cenário diversos programas que tinham como base a educação de jovens e adultos. Veja algumas de acordo com Salgado & Barbosa (2010 p: 63-68):

- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC): tinha como objetivo a alfabetização através de recursos federais.
- Plano Decenal (1994): oferecer alfabetização para jovens e adultos;
- Plano Nacional de Formação do trabalhador (Planfor)-1995: formação para o mercado de trabalho, todavia a falta de qualificação dos alunos foi um empecilho para o êxito do plano.
- Programa alfabetização solidária (PAS) 1996: institucionalização da EJA nos governos municipais.
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) 1998: alfabetização de trabalhadores rurais.

⁸ Previu a educação como meta.

- Plano Nacional de Qualificação (PNQ): Promoção de cursos para ascensão social do trabalhador.
- Programa Brasil alfabetizado (2003): alfabetização de jovens, adultos e a formação de alfabetizadores.

4. Letramento e alfabetização

O processo de alfabetização até os anos 80 preocupou-se com a aprendizagem através dos métodos convencionais da escrita, pautando-se na codificação e decodificação do código. Nesse processo, o professor não leva em consideração o contexto social do aluno e sua experiência, pois a aprendizagem encontra nos métodos a sua salvação, conforme menciona Soares sobre os mais variados procedimentos de aprendizagem:

Métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da Língua- dos fonemas, das sílabas- em direção às unidades maiores- à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadores de sentido- a palavra, a frase, o texto, em direção às unidades menores (Método da palavração, Método da setencição, Método global). (SOARES, 2004, p. 2).

Esses métodos permearam a educação em cartilhas totalmente desvinculadas da realidade do aluno, que aprendia na base da “decoreba” e da cópia, nesse processo ele não encontra sentido em permanecer na escola, porque a mesma está muito distante de sua vida. De igual modo, alfabetizar alunos da EJA nestas perspectivas é “jogá-los” em condições não favoráveis de aprendizagem, em cartilhas com frases do universo infantil que não consideram a sua condição de vida e de trabalho.

O termo letramento (*literacy*) compreende a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de utilização da escrita e da leitura, dotando o indivíduo de condições de possuir cidadania através das práticas mencionadas, ou seja, não basta saber ler e nem escrever se o sujeito não souber a funcionalidade e não for dotado da percepção do contexto/ mundo. De igual modo, não existe o termo iletrado, não sendo possível reconhecer um grau zero, o que há na realidade são níveis de letramento, que possibilitam uma aprendizagem mais contextualizada. Magda Soares, estudiosa do assunto, em seu livro letramento: um tema em três gêneros traz uma abordagem sobre o termo:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade. (SOARES, 2009, p. 39).

Soares (2009) menciona a distinção entre se apropriar da escrita e ter aprendido a ler e a escrever, enfatiza que a primeira acepção é torná-la própria, como uma propriedade que faz parte do sujeito e não estando fora dele, ou seja, é necessário que o homem se sinta parte do processo, pois cabe a ele reconhecer que as práticas de leitura e escrita o tornarão um cidadão, com direitos e deveres.

5. *Funções da EJA*

O Parecer CEB nº: 11/2000 institui três funções da EJA, a saber: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

A função reparadora diz respeito à igualdade entre cidadãos em vias democráticas, “reparando” saberes, incertezas e medos que a sociedade possa impor-lhes. Observe o que o documento menciona sobre essa função:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, MEC, 2000, p. 7)

Como foi possível perceber, a preocupação da função reparadora é propiciar ao aluno da EJA condições para se tornar um cidadão de direitos e deveres, reparando possíveis injustiças sociais que existam na sociedade e que o impeçam de torná-lo detentor de todos os espaços.

A função equalizadora está relacionada à igualdade e equidade, nessa função o indivíduo da EJA é visto em condições iguais de tratamento em vias sociais. Conforme o relator essa função seria:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, MEC, 2000, p. 9)

A equalização pressupõe igualdade para todos os sujeitos da EJA, independente de sua condição social. Esse processo vê o alunado em condições iguais de ingresso e permanência na escola, vista como uma possibilidade de renovação e inclusão social.

A função qualificadora considera que o indivíduo necessita estar sempre se atualizando em quadros escolares ou não, possibilitando estabelecer um elo entre escola e trabalho. Essa função encontra na EJA sua principal meta: desenvolver competências para o desenvolvimento dos alunos, dando oportunidade de qualificação indispensável à vida social. O parecer informa:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. 13 Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, MEC, 2000, p. 11).

A função qualificadora identifica que o aluno da EJA necessita desenvolver suas habilidades e competências para o mundo do trabalho, possibilitando-os aprender “fazendo”.

6. A abordagem do processo de letramento na EJA, segundo Bortoni-Ricardo & Machado

Embora se tenha alcançado alto nível de universalização do ensino fundamental no Brasil, o aprendizado da leitura e da escrita não tem sido considerado suficiente para garantir a plena inserção social das pessoas que concluem os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Tal fenômeno, denominado por Gee (2004) de *o tropeço da quarta série*, é aquele em que as pessoas parecem ter se apropriado do processo de leitura nos primeiros anos de escolarização; quando, porém, as exigências de linguagem dos conteúdos se tornam mais densas, nas séries finais, elas não conseguem ler com compreensão textos com linguagem razoavelmente complexa, mas apenas decodificar e localizar significados literais e superficiais.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de Educação Básica destinada às pessoas que não frequentaram o ensino fundamental em idade considerada regular, ou seja, dos seis aos quatorze

anos. O *tropeço da quarta série* também ocorre nessa modalidade de ensino, gerando a população denominada pela UNESCO de *analfabetos funcionais*.

A análise dos dados a serem discutidos neste artigo dar-se-á na perspectiva dos novos estudos do letramento (STREET 2003; BARTON 1994; GEE 2004, 2005; DIONÍSIO 2007, 2007) ressaltando-se os dois modelos de letramento propostos por Street (2003, p. 4): o *autônomo* e o *ideológico*. O *modelo autônomo* pressupõe um ensino para a funcionalidade, uma técnica em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fim em si mesma e “terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Já o modelo ideológico vai além da funcionalidade, pois considera o letramento como social e culturalmente determinado, assumindo diferentes significados para cada grupo. Por referir-se a diferentes práticas e eventos sociais situados em contextos históricos específicos, utiliza-se o termo *letramentos*, no plural.

O *modelo ideológico* relaciona-se às experiências de vida, de leitura e escrita de cada pessoa, pois elas “[...] possuem diferentes letramentos dos quais fazem uso, associados às diferentes esferas da vida” (BARTON, 1994, p. 35).

A análise feita por Bortoni-Ricardo & Machado (2013) a serem discutidos neste trabalho sobre a EJA, comprova a distância entre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em eventos escolares em uma turma da Educação de Jovens e Adultos da 2ª série do 1º segmento da EJA, com 16 alunos, dez deles homens e com faixa etária entre 20 a 66 anos, e as de *eventos de letramento* nos quais os sujeitos se envolvem fora da escola. Os dados analisados na aula em questão demonstram que as atividades escolares da EJA nem sempre consideram as práticas sociais de leitura e escrita que os alfabetizando já conhecem.

Sendo assim, a análise demonstrada pelas autoras, mostra como o conhecimento é apresentado pela professora desta turma da EJA e de que maneira eles (professor e alunos) o entendem e o partilham. As autoras também apontam o que as pessoas fazem com seus conhecimentos de leitura e escrita e quais textos têm relação com suas vidas. Essa perspectiva busca compreender as *práticas de letramento* de comunidades e grupos específicos situados em um contexto sócio-histórico determinado. Ninguém é totalmente letrado, mas letrado “[...] em diferentes e determinados contextos [...]” (FISCHER, 2007, p. 30).

Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010) destacam o conceito de andaimes, como processos que se estabelecem entre professor e aluno, por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se ratificarem, reorganizarem e reelaborarem conhecimentos que já possuímos assim a organização da oralidade em sala de aula é um andaime que deve ser construído pelo professor, na tentativa de acolher com mais sabedoria o conhecimento prévio do aluno, ou seja, valorizar o conhecimento de mundo do estudante da EJA.

As autoras fazem uma análise de uma aula de EJA em que a professora apresenta um texto do gênero receita culinária e desenvolve uma atividade totalmente equivocada e sem levar em consideração, em nenhum momento as vozes dos seus alunos que queriam se expressar a respeito da receita. A educadora lê a receita para eles, a sala escuta, copia e silêncio. A leitura prévia do texto pelos alunos não acontece, nem a ilustração da receita é comentada. No entanto, ao se preocupar apenas em cumprir seu planejamento, a professora deixa para trás importantes contribuições no decorrer dos turnos de fala, isto é, exemplos, saberes individuais dos alunos que vão sendo descartados.

Como no exemplo da preparação da receita, quando uma aluna, Márcia, discorda em vários momentos sobre o preparo da receita, trazendo uma ótima discussão acerca dos ingredientes e etapas, a professora perdeu uma ótima oportunidade de ter prestigiado a oralidade desta aluna, e, com isso, poderia ter feito desta troca, uma aprendizagem significativa para todos os sujeitos da turma.

Os verbos abordados pela receita, como “borrifar”, “esfarelar”, “aquecer”, iam sendo substituídos por alguns alunos por outros do campo de conhecimento e uso pessoal deles, como “arrear”, “coar”, “mexer”, etc. Então, ao não dar voz a seus alunos neste momento, a educadora acaba por reduzir as suas vozes, os seus conhecimentos prévios a algo sem valor, uma vez que, na visão desta professora, somente o letramento de forma autônoma e desvinculada das experiências individuais de seus educandos é o que importa. Teria sido mais produtivo se a professora recuperasse as práticas e experiências já evidenciadas como andaimes para a reescrita ou escrita de uma nova receita.

A referida aula analisada não comporta nem admite a pluralidade de leituras possíveis no repleto universo social de conhecimentos que cada um desses sujeitos traz para a sala de aula. Também nesta sala, o professor é o único capaz de conduzir seus alunos a uma resposta certa, as-

sim como ele (o professor) é sinônimo de detentor da verdade, autoridade e saber.

Muitos aspectos são de extrema importância numa sala de aula como essa da EJA: a chamada; o uso de crachás, que dão importância real aos sujeitos; a data no quadro; a descrição de como será a aula; o contato com os textos escritos, a partir da entonação de voz do professor-leitor que os apresenta, isto é, as pré-etapas da leitura aos alunos, enfim, como ressalta Colello (2010), construir um ambiente alfabetizador incorporando a pluralidade das experiências de leitura e escrita, trazendo diferentes suportes e gêneros textuais para a sala de aula, assim como lidar com os inúmeros propósitos sociais da língua, é o grande desafio e diferencial para se ter êxito nas classes desta natureza.

Segundo Freire, os alunos adultos trazem diferentes concepções de mundo e saberes já existentes, portanto alfabetizá-los não consiste em apenas aprender a ler e a escrever, mas em dizer a sua palavra geradora, criadora da cultura. A educação que deve ser buscada é aquela que insira as diferenças, com igualdade de oportunidades, pois só assim, a EJA poderá fazer com que esses sujeitos sintam vontade de continuar seus estudos com prazer.

7. *Prática do professor da EJA*

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra

Com esse poema de Drummond se inicia a caminhada pela prática da educação de jovens e adultos, caminho esse repleto de pedras, obstáculos e curvas insidiosas. Não se pode negar como foi visto no histórico da EJA, que os programas governamentais não tiveram um prosseguimento delineado, pois foram caracterizados por rupturas entre um governo e outro, que quando muito “vestiram” uma nova roupagem aos programas, dando um ar de busca para se acabar com o analfabetismo entre as faixas etárias mais avançadas.

Quando se fala na pedra Drummoniana em face à modalidade EJA, o pensamento de todos é: Como fazer para superá-la? Para retirá-la do caminho? Como proporcionar uma educação mais igualitária e transformadora para os jovens e adultos? Como reerguer a autoestima de alguém que parou de estudar pelos mais variados motivos? Para responder a todas essas indagações é necessário compreender o que é a sala de aula do EJA e que tipo de sujeito é esse jovem e adulto aprendiz e quais são seus objetivos e metas ao retornar à escola?

Na busca da compreensão sobre esse sujeito, foi analisada a realidade de duas turmas de uma escola do município do Rio de Janeiro. Em cada turma, compareceriam à aula em torno de 20 alunos. Foi possível observar:

Turma X:

- Conteúdos descontextualizados;
- Eixo temático voltado para fora da realidade de adultos e jovens;
- Atividades que não propõem uma reflexão;
- Pouco diálogo entre professor e aluno;
- O conhecimento prévio do aluno não é levado em consideração em todas as aulas.

Turma Y:

- Conteúdos contextualizados;
- Eixo temático voltado para a educação de jovens e adultos;
- Atividades reflexivas e práticas;
- O professor é um orientador no processo de aprendizagem;
- Há diálogo entre docentes e discentes;
- O conhecimento prévio do aluno é levado em consideração.

A docente da turma X não soube explorar o conhecimento prévio do alunado, em suas aulas o mais importante era o ensino mecânico e artificial de apresentação. As atividades e exercícios não apresentavam

uma reflexão profunda e nem debate, serviam apenas para expor o assunto com marcações objetivas.

A professora da turma Y trabalha com um conteúdo bem diversificado, que leva em conta o conhecimento de mundo que os alunos já possuem. Esse processo é fundamental, pois o aluno da EJA já traz para a sala de aula toda uma gama de conhecimento que para ele precisa ser compartilhado. Outro ponto importante é o clima harmônico e dialogal entre o docente e seus alunos, o que garante um clima de troca, de afeto e companheirismo.

Sendo assim, é preciso que o professor se aceite como aprendiz e dê prestígio ao conhecimento prévio do aluno da EJA, pois é essa interação que levará os sujeitos a se perceberem como participantes do diálogo da sala de aula e, com isso, construtores do próprio conhecimento. Compreender que a troca de experiências é o caminho para o avanço do aluno da EJA em questão.

Frente a esse impasse entre o aprender ou não, é necessário que o professor enfatize a necessidade do processo de não só alfabetizar, mas também em desenvolver em seus alunos da EJA, habilidades para conquistar gradativamente níveis de letramento diferenciados em seus diversos meios sociais.

O que hoje se faz necessário é saber utilizar a leitura e escrita conforme as contínuas exigências sociais, para que se chegue ao aprimoramento da cidadania e do letramento. Observe abaixo algumas intervenções necessárias para a sala de aula da EJA:

- Ênfase em conteúdos contextualizados, levando em conta o conhecimento prévio do aluno;
- Palavras geradoras (Paulo Freire)- As palavras precisam ter sentido para os discentes, pertencer a seu universo;
- Professores e alunos devem ser “atores” da aprendizagem;
- Trabalho e educação devem ser levados em consideração.
- Textos coletivos, com abordagem qualitativa;
- Leitura de diversos gêneros, principalmente os mais utilizados no universo da EJA;
- Contação de “causos” e contos orais;

- Roda de leitura;
- Atividades coletivas;
- Dar “voz e vez” aos discentes;

Portanto, apropriar-se socialmente da escrita, pelos seus usos sociais, é diferente de somente aprender a ler e escrever, pois de acordo com Soares (1998), o que muda neste indivíduo que apresenta bom nível de letramento, é o seu lugar social, a sua forma de inserção, pois passa a usufruir de outra condição social e cultural. Neste sentido, a EJA deve fazer por estes sujeitos que tardiamente buscaram aprender a leitura e escrita, é educá-los a fazer uso dessas habilidades em suas práticas cotidianas e necessidades sociais, isto é, conforme mostra Moreira (2003), dimensionar o valor da leitura para usos de funcionamento em sociedade, direcioná-la para as necessidades do trabalho e da vida social, aplicar a leitura e a escrita no desempenho de tarefas.

8. Considerações finais

A partir da observação e análise de uma aula de uma classe da EJA, com sujeitos da 2ª série do primeiro segmento, feita por Bortoni-Ricardo & Machado é possível inferir que, através de estudos realizados por essas autoras, o aluno adulto da EJA em questão é produtor de saber e de cultura, e que, ainda que não saiba ler e escrever, está inserido em práticas de letramento, pois já construiu uma história de vida e uma identidade social.

Entende-se, portanto, que o papel do professor é preencher lacunas, estabelecer relações, exemplificar e problematizar as questões a partir dos textos, bem como respeitar as condições culturais do adulto analfabeto, compreendendo a lógica do saber popular para que se chegue à aquisição de novos conhecimentos. Somente o conhecimento da escrita alfabética não é necessário para se dar conta das funções e usos da língua no dia a dia.

Para tanto, a responsabilidade do professor mediador deste processo é enorme, baseada na interlocução, a grande ponte do diálogo entre os sujeitos envolvidos. A inserção dos sujeitos na cultura escrita, letrada é um desafio para o professor, à medida que ele conceba a partilha de saberes e compartilhe com seus educandos da EJA, conhecimentos já existentes dos alunos, para que, a partir desses, possam orientar tantos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, C. W. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008, p. 75-99.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BARCELOS, V. *Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. *Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, p. 167-179, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71*. Brasília, 1971.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, 1996.

DURANTE, M. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Educação de Jovens e adultos. Disponível em:
<www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 17-09-2013.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

LABOV, W. Narrative Pre-Construction. In: BAMBERG, M. (Org.). *Narrative State of the Art* (Narrative Inquiry 16:1), p. 37-45, 2006.

LEITE, S. A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: _____. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, p. 21-45, 2008.

MAGDA, Soares. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.1 28.

_____. *O que é letramento?* Diário na escola: Santo André, p. 01. Agosto, 2013.

_____. Letramento e alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 01-13, UFMG, 2004.

MOREIRA, D. A. *Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOURA, Ana Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Vygotsky*. 3. ed. Alagoas: UFAL, 2004.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

SALGADO, Edmeé Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

**O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO,
OS TEMAS TRANSVERSAIS
E O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Arisberto Gomes de Souza (UFRPE)
aaarisba@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo visou analisar o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais*, a fim de entender como esse documento aborda a questão dos temas transversais em seu arcabouço. Especificamente, procuramos entender se os temas transversais, orientados e recomendados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais (1998b)*, estão presentes nas análises sugeridas pelo guia. As contribuições do interacionismo sociodiscursivo constituíram nosso embasamento teórico-metodológico, principalmente, as ideias defendidas por Bronckart (1999, 2003, 2006) Dolz e Schneuwly (2004) e Machado e Guimarães (2009). Dentre os resultados, verificamos que a temática dos temas transversais é pouco abordada pelo guia, principalmente, no que diz respeito ao engajamento junto aos eixos do ensino de língua portuguesa, leitura, escrita, oralidade e ou conhecimentos linguísticos.

Palavras-chave:

Interacionismo sociodiscursivo. Temas transversais. Guia do livro didático.

1. Primeiras considerações

O estabelecimento de ligações entre as ações desencadeadas na sala de aula e o que ocorre fora dela, nos espaços sociais por onde se dá a interação, é primordial para o ensino nos dias atuais. É preciso transpor as barreiras impostas pelas disciplinas escolares e fazer com que o aluno compreenda o mundo e aja consciente sobre ele, fazendo valer a sua cidadania.

Para que isso ocorra na prática educativa, é preciso instituir uma analogia entre o aprendizado de conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Com a transversalidade, por exemplo, a

ideia é que o ensino de temas ligados à vida cotidiana perpassasse todas as áreas do conhecimento. Não se trata de interromper a programação das disciplinas regulares para trabalhar com a transversalidade, mas que sejam feitas conexões entre as áreas de conhecimento e os chamados temas transversais, articulando a finalidade das reflexões acadêmicas às questões sociais.

Com vistas a uma melhor compreensão dessa temática, o presente artigo teve como finalidade analisar o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais* (BRASIL, 2013), a fim de entender como esse documento, que é oferecido aos professores para subsidiar a escolha do livro didático de língua portuguesa pelas escolas, aborda a questão dos temas transversais em seu arcabouço. A nossa proposta foi a de analisar os trechos, orientações ou recomendações onde estão explícitas alusões, menções e ou qualquer outra referência ao trato dos temas transversais e a pertinência dessas explicitações.

Para implementação da pesquisa, nos embasamos nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, via contribuições de Bronckart (1999, 2003, 2006), Dolz & Schneuwly (2004) e Machado e Guimarães (2009). Acerca das questões de ordem metodológicas, recorreremos aos conceitos de capacidades de linguagem, principalmente os elementos referentes à *capacidade de ação* e as *capacidades discursivas*, também oriundos do interacionismo sociodiscursivo.

Dentre as questões da pesquisa, convém destacar que nossa busca principal visou procurar entender se os temas transversais, orientados e recomendados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998b), estão presentes nas análises desenvolvidas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, já que ambos os instrumentos partem de um mesmo princípio e foram delineados pela mesma instituição social. Foi também preocupação nossa, a busca pela compreensão da abordagem desses temas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, seu engajamento com os eixos do ensino de língua portuguesa e a relevância dessas relações para a avaliação e seleção dos livros didáticos de língua portuguesa.

Por fim, cabe ressaltar que esta pesquisa, assim como muitas outras atreladas ao interacionismo sociodiscursivo, buscou desvelar questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa, via análise dos usos sociais da linguagem. Esperamos com a pesquisa contribuir e ampliar as

discussões que versam sobre o ensino dos temas transversais, tendo em vista suas relações com as disciplinas regulares, em especial, o ensino de língua materna.

2. *O interacionismo sociodiscursivo e a transdisciplinaridade*

Tido como uma interface ou, para alguns estudiosos, um prolongamento do interacionismo social, o interacionismo sociodiscursivo constitui-se de um aparato teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13).

O interacionismo social, certamente, encontra-se na conjuntura primária do interacionismo sociodiscursivo. O próprio Bronckart (1999, p. 24) afirma que “é sobretudo a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem”. No entanto, não é interessante classificar o interacionismo sociodiscursivo como uma corrente propriamente ou unicamente psicológica. O que constitui de fato o interacionismo sociodiscursivo é a sua marca transdisciplinar⁹ e, por isso, ele adentra questões de ordem psicológica, cognitiva, social, cultural, linguística e histórica.

As contribuições da teoria enunciativo-discursiva, Bakhtin (1992); Bakhtin/Volochinov (1988), também foram essenciais para o delineamento atual do interacionismo sociodiscursivo, principalmente, quando vêm à tona temáticas ligadas a noção de gênero e a relevância da interação verbal. Bronckart corrobora a posição bakhtiniana quando recusa as teorias formais e subjetivistas. Os aspectos sócio-históricos e às condições de produção dos gêneros do discurso são marcas fundamentais dos empréstimos bakhtinianos.

O agir comunicativo, entendido como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos, é um conceito também central dentro do interacionismo sociodiscursivo. Tomado emprestado de Habe-

⁹ Apesar da proximidade entre os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, tomamos, nesse texto, a concepção de transdisciplinaridade enquanto um estágio superior ao das relações interdisciplinares. Assim, a transdisciplinaridade acaba com a fraqueza que há entre os elos e os limites das disciplinas, no sentido de transpassá-las. A ideia é a da busca pelo saber total, pela compreensão do significado da vida (MORIN, 2007).

mas (1987), esse conceito, atrelado à ideia dos mundos representados, também contribuiu decisivamente para a constituição do interacionismo sociodiscursivo hoje. As representações desses mundos (objetivo, subjetivo e social), de acordo com Bronckart (1999), serão sempre dinâmicas, e se acumulam na memória do agente-produtor e, assim, perfazem o conjunto geral de conhecimentos do indivíduo. Seus efeitos, contudo, serão sempre imprevisíveis à produção verbal.

Para o interacionismo sociodiscursivo, a compreensão e a produção de um texto demandam a aprendizagem de capacidades de linguagem que “evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Isso resulta dizer, portanto, que toda prática de linguagem, numa situação de comunicação particular, implica dimensões sociais, cognitivas e ao mesmo tempo linguísticas. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), são três as capacidades de linguagem: capacidade de ação (referentes a gênero, contexto de produção e mobilização de conteúdo) capacidades discursivas (referentes ao plano textual do gênero, tipos de discurso e sequências mobilizadas) e capacidades linguístico-discursivas (referentes a escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas do texto, as vozes, a construção dos enunciados, aos mecanismos de textualização e modalizações).

Acerca dos seus desdobramentos, o interacionismo sociodiscursivo vem contribuindo de maneira decisiva para as atuais discussões em linguística aplicada e, por conseguinte, para o ensino de língua materna. O caminho trilhado pelo interacionismo sociodiscursivo torna-se cada vez mais produtivo, pois entende o humano como constituído a partir da linguagem e da interação. Concretamente, é pertinente ressaltar que os paradigmas defendidos pelo interacionismo sociodiscursivo já constam em muitos documentos oficiais.

Para as autoras, Machado e Guimarães (2009), por exemplo, a semelhança entre a proposta de alguns dos documentos que regem a educação brasileira e a abordagem do interacionismo sociodiscursivo é explícita. Para elas, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são um exemplo prático dos desencadeamentos do interacionismo sociodiscursivo. Elas ressaltam ainda que, apesar de apenas Bakhtin ser citado diretamente no documento, é nítida a influência das pesquisas oriundas do Grupo de Genebra.

Certamente, a contribuição mais marcante do interacionismo sociodiscursivo junto aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* diz respeito à noção de gênero e à importância da interação verbal. No entanto, é cabível chamarmos atenção para outros aspectos que também receberam influência do interacionismo sociodiscursivo, como por exemplo, a emergência em trazer para o convívio em sala de aula, via gêneros textuais diversos, temáticas que possam favorecer à reflexão crítica, que correspondam a questões presentes na vida cotidiana, voltados para a compreensão e para a construção de uma realidade social justa, partindo dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da ampla participação.

Essa visão atual de conceber o ensino perpassa todas as áreas do conhecimento e denomina-se transversalidade. A ideia é que esses temas, sem exceções, façam parte do dia a dia de todas as áreas de conhecimento convencionais, sempre relacionadas às questões da atualidade e interligadas a outras temáticas. Não se trata, portanto, de interromper a programação da disciplina para trabalhar com a transversalidade, mas que sejam feitas conexões entre a área de conhecimento explorada e os temas transversais, articulando a finalidade das reflexões acadêmicas às questões sociais. Cabe aos professores, contudo, a mobilização de tais conteúdos de forma que as discussões não representem pontos isolados, mas que englobem a gama que compõe o exercício da cidadania.

Em língua materna, a questão da transversalidade é emergente e pode ser facilmente mesclada ao ensino da disciplina conforme salienta Marcuschi (2008), ao afirmar que "o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em funcionamento para as atividades culturais e sociais" (p. 151).

Os temas transversais vêm para propor a inserção efetiva das questões sociais à estrutura curricular. Dessa forma, eles implicam numa metodologia de ensino voltada a interdisciplinaridade. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b), então, propõem enquanto temas transversais os seguintes eixos: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. O documento acrescenta ainda que

A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1998b, p. 30).

Revelando, assim, sua natureza imbricada à transversalidade, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, língua portuguesa (BRASIL, 1998a), acrescentam que os gêneros textuais são inúmeros, de modo que seria impossível à escola tratar de todos eles e, por essa razão, deve priorizar àqueles que assegurarem o exercício pleno da cidadania pelos alunos.

O interacionismo sociodiscursivo, via parâmetros gerais, também está de acordo com propostas de aprendizagem inovadoras, voltados a diversificação dos textos e, ao mesmo tempo, inserida nas relações que esses textos mantêm com seu contexto de produção, com amplo destaque aos aspectos históricos e sociais. Reforçando essa questão, Moita Lopes (2003), defende que as formações de professores, por exemplo, devem fomentar o desenvolvimento de atitudes e de criticidade pelos alunos e que as questões éticas e de construção de cidadania estejam atreladas aos conteúdos trabalhados.

As questões sociais estão no cerne da essência humana e uma proposta de educação inserida num contexto da contemporaneidade deve estar a serviço de um processo de formação não só intelectual, mas também moral. Para isso, é necessário dinamizar os processos de aprendizagem, via organização curricular progressiva e circular. Nessa perspectiva, Edgar Morin (2003) acrescenta que o ensino deve proporcionar a compreensão global, fazendo uso, para tanto, da transdisciplinaridade. O autor ressalta, ainda, que é somente por meio da promoção da capacidade de entender questões globais e fundamentais que se pode pensar em inserir conhecimentos parciais e ou locais.

Bronckart (2006), ao defender o interacionismo sociodiscursivo enquanto ciência do humano rompe a antiga classificação que opõe as ciências humanas e as ciências sociais. Para ele, o posicionamento do interacionismo sociodiscursivo não é linguístico, psicológico ou sociológico, mas todos eles ao mesmo tempo. Essa manifestação de Bronckart, sem dúvida, insere as contribuições do interacionismo sociodiscursivo no panorama do conhecimento atual e aponta para o caráter transdisciplinar do ensino e para a complexidade do fenômeno da aprendizagem.

3. *Pensando a metodologia*

Seguindo as indicações do modelo de análise descendente do interacionismo sociodiscursivo, analisamos um documento oficial, ou seja,

uma produção linguageira, pois, de acordo com Bronckart (2003), essas produções só podem ser encaradas dentro de uma esfera situacional que ofereça as condições contextuais necessárias a sua interpretação. O documento em questão é o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais* (BRASIL, 2013), um instrumento oferecido aos professores para subsidiar a escolha do livro didático de língua portuguesa pelas escolas.

A nossa ideia foi a de analisar os trechos, orientações ou recomendações onde estão explícitas as alusões, menções e ou qualquer referência ao trato dos temas transversais. Para isso, buscamos a compreensão do que é o instrumento *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, suas metas, princípios teórico-metodológicos e desdobramentos. O nosso ponto de partida metodológico foram os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, mais precisamente as chamadas capacidades de linguagem. Os elementos explicitados por Dolz e Schneuwly (2004), principalmente quando tratam da *capacidade de ação* e das *capacidades discursivas*, foram cruciais para estabelecermos as conexões pertinentes e elaborarmos nossa análise. Alguns elementos dispostos pelos teóricos suíços, como, características da situação de produção, suporte, valor social, gêneros, foram imprescindíveis para podermos explorar em parte nosso *corpus*.

As metas da nossa pesquisa, aliadas aos subsídios metodológicos dados pelo interacionismo sociodiscursivo nos levaram, portanto, a leitura e análise de um documento que nos remete ao campo das possibilidades, mas que também está situado num determinado momento histórico-social.

Algumas questões, é claro, povoaram a nossa investigação. Uma delas é a de que, possivelmente, o trato dos temas transversais está englobado nas discussões estabelecidas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, uma vez que, mesmo sendo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998a, 1998b) da ordem da orientação/recomendação, é de se supor que os eixos temáticos trazidos por eles estejam presentes nas análises e orientações gerais abordadas por ele, pois ambos os instrumentos partem de um mesmo princípio e foram delineados pela mesma instituição social.

Para a análise, selecionamos a parte do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* dedicada às orientações gerais acerca do que se espera do livro didático de língua portuguesa. Na prática, são as partes

iniciais do documento, compostas por três seções: *Critérios comuns*, *Critérios específicos* e *Sobre as coleções resenhadas neste guia*. Nessas alas, o *Guia* traz uma série de descrições, princípios e critérios, segundo os quais os livros didáticos de língua portuguesa destinados ao segundo segmento do ensino fundamental foram analisados e avaliados.

4. *A nossa análise*

O início de nossa análise se deu, portanto, pela identificação e descrição do contexto de produção, que para Bronckart (1997/2003), trata-se de um conjunto de elementos do mundo, suscetíveis de influenciar a forma de organização de um texto.

A concepção e o atual delineamento do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* se devem a uma série de influências perpassadas ao logo de sua constituição. Assim como ocorre em outros gêneros, o documento é também uma construção sócio-histórica e seus desdobramentos são o reflexo de uma série de elementos teóricos, normativos e metodológicos que se deram ao longo da educação no Brasil. Foi a partir de 1985, que surgiu o PNLD, com a meta máxima de avaliar, indicar, comprar e distribuir os livros didáticos a serem adotados pelas escolas públicas brasileiras. Com a incumbência de subsidiar a avaliação e seleção dos livros didáticos pelas escolas, o PNLD lança o Guia de Livros Didáticos, que é um compêndio disponibilizado às escolas com o objetivo de apresentar, por meio de resenhas, os livros didáticos a serem adotados pelas instituições públicas de ensino. O *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* tem, então, como papel social, o objetivo específico de apontar as coleções de livros didáticos que refletem mais concretamente todo o aparato educacional defendido pelo Ministério de Educação (MEC) em termos de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental.

O instrumento *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, nosso *corpus*, está organizado em 62 páginas e assim dividido: apresentação e outras duas grandes partes. A primeira composta pelos itens, *Critérios comuns*, *Critérios específicos* e *Sobre as coleções resenhadas neste guia*. A segunda, composta por relatórios, questionários e as resenhas dos livros didáticos de língua portuguesa selecionados pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. Como acrescentado na nossa metodologia, para a elaboração desta pesquisa, analisamos apenas a primeira parte do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, onde cons-

tam os *Crítérios comuns*, os *Crítérios específicos* e *Sobre as coleções re-senhadas neste guia*.

A estrutura e organização do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* o caracterizam enquanto suporte textual. Além das resenhas onde estão dispostas as análises acerca das coleções de livros didáticos de língua portuguesa, pudemos encontrar ainda, outros gêneros como, questionários, apresentação, roteiros. Enfim, sua organização e conjunto de gêneros se assemelham em muito a de outros documentos de caráter oficial com direcionamentos genéricos, muitas sequências explicativo/injuntivas e elementos que caracterizam persuasão.

A primeira parte do documento, por nós analisada, explicita a visão teórico/metodológica adotada pelo MEC para a escolha e avaliação das coleções. Já a segunda parte do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* instrumentaliza essas orientações por meio de relatórios, questionários e resenhas, pondo em prática a visão de ensino de língua portuguesa defendida pelo MEC. Por meio de todo esse aparato de análise, o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* tem como incumbência selecionar e eliminar os livros didáticos de língua portuguesa a partir de uma avaliação sistematizada. No entanto, toda essa sistematização parece tornar os critérios do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* um tanto genéricos e, por consequência, seus resultados muito voltados à seleção de coleções bastante parecidas. Certamente, essa característica uniforme de análise do documento acaba por revelar uma avaliação e seleção de livros didáticos de língua portuguesa isenta das particularidades sociais e regionais.

O enunciador do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* é uma instância governamental, o MEC, por essa razão, trata-se de um documento de caráter oficial. Os seus destinatários diretos são os professores, como bem prevê a passagem: “Este Guia apresenta aos professores de nossas escolas públicas as coleções didáticas de língua portuguesa [...]” (BRASIL, 2013, p.5). No entanto, podemos identificar também, expressões mais gerais que inserem toda comunidade escolar no seu rol de público-alvo, conforme os trechos: “A escolha do livro didático de língua portuguesa que nossas escolas públicas utilizarão entre 2014 e 2016 se dá [...]” e “[...] colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do ensino fundamental” (op. cit.). O texto está direcionado também a destinatários diversos que compõem o ambiente escolar, coordenadores, diretores, bibliotecários, além de professores.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A meta base do documento é apresentar aos professores e demais membros das escolas públicas, as coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovadas pelo MEC. O *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* analisado foi publicado em 2013 e circula pelas escolas públicas de todo o Brasil e está disponível nas versões impressa e digital, caracterizando, assim, amplo acesso.

Diferente dos documentos oficiais em geral, o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* não traz um chamamento inicial, um vocativo, uma marca enunciativa direta invocando seus interlocutores como, por exemplo, expressões do tipo, *prezados, caros, senhores* e ou *senhoras*. Talvez, a não utilização desses elementos na abertura do documento, principalmente, na apresentação, indique uma tentativa de imprimir um caráter de ação coletiva, que necessita dos demais integrantes da escola e não somente o professor.

A parte inicial do documento, por nós analisada, engloba três seções: *Critérios comuns*, os *Critérios específicos* e o *Sobre as coleções resenhadas neste guia*. Os *Critérios comuns* dizem respeito aos princípios e normatizações mais gerais que devem ser respeitadas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* quanto ao ensino fundamental, como, Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Estatuto da Criança e do Adolescente e por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Essa última está diretamente relacionada a nossa análise, pois é nesse mote que estão definidas as políticas de ação educacional que tratam dos temas transversais. Se o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* tem como parâmetro a transversalidade, que está inserida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é de se supor que estas questões sejam tratadas/discutidas ao longo do documento.

A segunda seção, denominada *Critérios específicos* traz um aparato acerca do que se espera das demandas quanto ao ensino de língua portuguesa nos quatro anos finais do ensino fundamental nos dias atuais, como: aperfeiçoamento e desenvolvimento das competências e as habilidades que visem a formação do aluno como leitor e produtor de textos escritos diante dos novos níveis e tipos de letramento, assim como nos usos públicos da linguagem oral.

Por último, a seção *Sobre as coleções resenhadas neste guia*, apresenta um panorama geral acerca das 23 coleções de língua portuguesa destinadas ao segundo segmento do ensino fundamental. Nesta parte

constam estatísticas, descrições didáticas, metodológicas e de organização das coleções.

Organizamos no quadro abaixo, um resumo da primeira parte do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, com suas seções e os tópicos aos quais faz referência. Trata-se do plano global do texto analisado:

Seção	Nº	Tópicos
1 - Critérios comuns	1	Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental
	2	Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano
	3	Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados
	4	Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos
	5	Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada
	6	Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção
2 - Critérios específicos	1	Relativos à natureza do material textual
	2	Relativos ao trabalho com o texto
	3	Leitura
	4	Produção de textos escritos
	5	Relativos ao trabalho com a oralidade
	6	Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos
	7	Relativos ao Manual do Professor
3 - Sobre as coleções resenhadas neste guia	1	O princípio organizador
	2	O tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos
	3	Patamares de qualidade por eixo de ensino
	4	Características singulares de cada coleção
	5	Organizando a escolha do livro didático de Português

Quadro 1 – Plano global do corpus

Ao todo, detectamos cinco ocorrências de referências aos temas transversais. Essas referências contemplam as três seções por nós analisadas. Duas foram encontradas na primeira seção, uma na segunda e mais duas na última das seções. Procuramos por referências diretas quanto ao termo *temas transversais*, mas também por citações e ou menções feitas aos temas propriamente ditos: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Apenas uma das ocorrências que encontramos citava o termo *temas transversais* de maneira explícita, constava na segunda seção, *Crítérios específicos*, no tópico, *Relativos ao Manual do Professor*. Nas demais aparições foram citados alguns dos temas relacionados à transversalidade, duas ocorrências na primeira seção, *Crítérios comuns*, nos tópicos, *Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano* e *Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada*. As últimas ocorrências constam na terceira seção, *Sobre as coleções resenhadas neste guia*, nos tópicos, *O princípio organizador* e *Patamares de qualidade por eixo de ensino*. O quadro abaixo traz um resumo de como ocorreram as citações/menções aos temas transversais no *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*:

	Seção 1						Seção 2							Seção 3				
Tópicos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5
Ocorrências		•			•								•	•		•		

Quadro 2 – citações/menções aos temas transversais

Quanto aos dados observados, a nossa interpretação aponta para a pouca pertinência quanto às citações e menções dadas a transversalidade na primeira seção. É perceptível que a tentativa do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* em contemplar à temática nos tópicos aos quais é pertinente a sua inserção é vaga e não traz elementos que possibilitem entender se, de fato, essas citações/menções tinham como foco o engajamento do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* aos temas transversais dispostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b).

Cabe salientar que é meta da seção 1, chamar a atenção para a observação de todos os princípios e critérios normativos que subsidiam a construção do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. Nesse sentido, observamos referências diretas a Lei de Diretrizes e Bases, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, as bases curriculares regulares, mas em nenhum momento são citados, de maneira direta, os temas transversais ou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b), o que para nós caracteriza uma lacuna. Essa situação pode ser observada nas imagens recortadas abaixo:

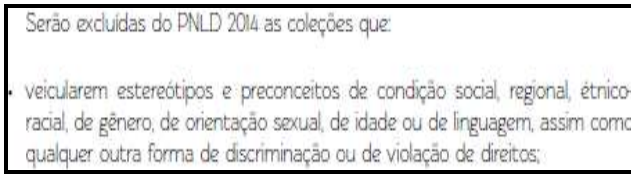


Imagem 1 – Citações/menções à transversalidade, Seção 1, tópico 2 (BRASIL, 2013, p. 9)

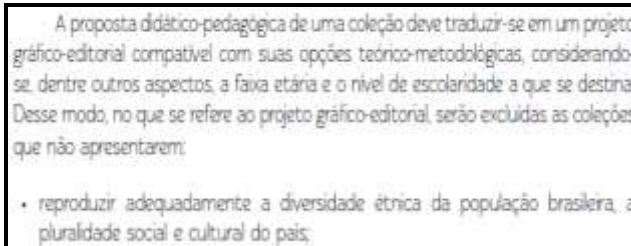


Imagem 2 – Citações/menções à transversalidade, Seção 1, tópico 5 (BRASIL, 2013, p. 13)

As referências feitas na seção 1, tópico 2, mostram que há uma intenção por parte do enunciador em enfatizar a não aceitação de segregações ou de qualquer tipo de preconceito pelos livros didáticos de língua portuguesa, chamando atenção para as noções de pluralidade cultural e orientação sexual, eixos ligados à transversalidade. Já no tópico 5, o mote é o projeto gráfico-editorial dos livros didáticos de língua portuguesa que deve estar de acordo com as especificidades do país, enfatizando, mais uma vez, a questão da pluralidade cultural. Chama nossa atenção, contudo, a ausência de referências claras e explícitas aos temas transversais em sua completude, inserindo-os nesse contexto de necessidade de implementação junto às práticas cotidianas da área de língua portuguesa.

A maneira como os temas transversais estão dispostos na seção 1, que diretamente está ligada às questões regulamentares do ensino no Brasil, parece esquecer que a temática é tida como ‘obrigatória’ e deve estar engajada ao ensino das disciplinas regulares, inclusive, língua portuguesa. Além de não encontrarmos na seção 1, termos como, *temas transversais*, *transversalidade*, ainda assim, não percebemos passagens que lembrassem a ideia central de transversalidade que é a promoção de um conhecimento amplo, que vai além das disciplinas, como uma forma de incluir as questões sociais no currículo escolar.

Na segunda seção, temos uma referência explícita ao termo *temas transversais*. Aliás, a única detectada em nosso *corpus*. Essa menção foi

também recepciona por nós com estranheza. Não que ela seja impertinente, mas em virtude de estar atrelada apenas ao manual do professor. Se prestarmos atenção, veremos que na seção 2, *Critérios específicos*, estão dispostos todos os eixos fundamentais do ensino de língua portuguesa - leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos - e em nenhuma dessas subseções, onde estão disponibilizados todos os pormenores de cada um desses eixos e o que é esperado pelos livros didáticos de língua portuguesa diante deles, não há qualquer referência ao termo transversalidade, aos temas propriamente ditos ou a idéia de transversalidade. Abaixo, está a passagem a qual estamos discutindo:

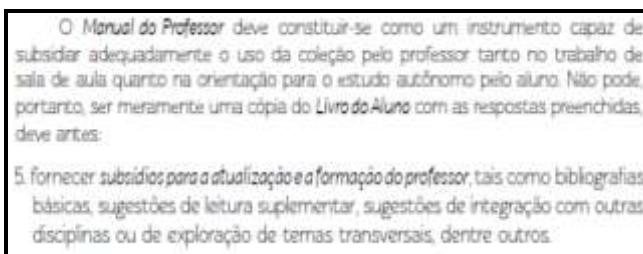


Imagem 3 – Citações/menções à transversalidade, seção 2, tópico 7 (BRASIL, 2013, p. 20)

Talvez, fosse interessante que a temática da transversalidade constasse mais de uma vez nessa seção e não apenas ligada ao manual do professor. Principalmente, se estivesse engajada de alguma forma aos eixos do ensino de língua portuguesa, de preferência, citado em sua essência, completo e não apenas um ou outro dos seus temas. O tópico 2, dessa segunda seção, por exemplo, denominado, *Relativos ao trabalho com o texto*, seria, para nós, um lugar de bastante adequação para o trato dos temas transversais, já que é nesse tópico que estão descritas as expectativas acerca do trabalho com o texto em sala de aula, seja em nível de leitura, produção ou oralidade. A característica genérica do tópico, certamente, abrigaria com pertinência conexões com os temas transversais e revelasse com mais afinco a temática junto à avaliação e à seleção realizada pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*.

Na última das três seções, as duas ocorrências relacionadas aos temas transversais, mais uma vez, não sugerem uma abordagem de todos os eixos ligados ao tema e nem tampouco faz referência direta ao termo. A nossa crítica recorrente a essa questão não está ancorada apenas no fato de o termo *temas transversais* ter sido ou não citado. A análise, na verdade, mostra que o documento em si, os *Parâmetros Curriculares*

Nacionais (BRASIL, 1998b), parecem não ter norteado a construção do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*.

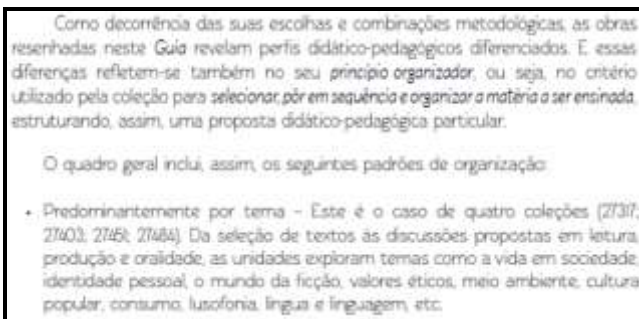


Imagem 4 – Citações/menções à transversalidade, seção 3, tópico 1 (BRASIL, 2013, p. 22)

Numa análise mais detalhada da imagem acima, retirada do tópico, *O princípio organizador*, logo percebemos que, apesar de constarem alguns dos eixos dos temas transversais, outros eixos como, *orientação sexual e trabalho*, não foram referendados. Por essa razão, inferimos que, quando cita termos como *meio ambiente*, *cultura popular* e *consumo*, no *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, o enunciador pode ter sido motivado por outras necessidades e não exatamente os temas transversais trazidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b).

5. Outras considerações

Uma primeira afirmação conclusiva da pesquisa e, talvez a mais reveladora, é a baixa frequência com que a temática dos temas transversais é abordada pela parte mais substancial do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. A ideia que tivemos foi a de que o documento não teve nenhuma preocupação em trazer como critérios e princípios para a seleção dos livros didáticos de língua portuguesa, as recomendações quanto ao trato dos temas transversais trazidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998b).

Parece que em todas as seis passagens/menções realizadas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* acerca dos temas transversais, o que se buscava não era a inserção do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* nas discussões contemporâneas que buscam trazer o indivíduo a compreensão global de questões sociais que vão além das

disciplinas. O que constatamos, na verdade, foram citações de alguns eixos da transversalidade feitas de maneira isolada, defesas da conexão de alguns temas junto ao projeto gráfico dos livros didáticos e ainda orientações quanto ao trato da transversalidade pelo manual do professor.

As nossas análises nos levaram, então, a perceber que o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* é a concretização das aspirações institucionais quanto ao delineamento dos livros didáticos de língua portuguesa e que suas explicitações mais específicas, sejam acerca de leitura, escrita, oralidade e ou conhecimentos linguísticos, para serem pertinentes, devem estar relacionadas de alguma forma aos parâmetros máximos do próprio enunciador que é o MEC. Um desses parâmetros, certamente, é constituído pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998b).

Acreditamos que a abordagem da temática dos temas transversais deveria ser feita de maneira mais efetiva pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, numa tentativa de passar para seus interlocutores, sejam professores ou demais integrantes do corpo escolar, a ideia de que a temática foi um dos requisitos esperados para a avaliação e seleção dos livros didáticos de língua portuguesa. Essa inserção mais efetiva poderia, por exemplo, estar engajada de alguma forma aos eixos do ensino de língua portuguesa.

Entendemos que o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, dentro de sua meta maior de subsidiar a avaliação e escolha dos livros didáticos de língua portuguesa, poderia ainda, optar por uma busca maior no engajamento com outras discussões que vem se tornando consagradas quanto ao ensino, como é o caso da transversalidade, independentemente, da sua “obediência” a parâmetros ou exigências oficiais. Que a inserção dos temas transversais pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* visasse um ensino de língua portuguesa aberto à promoção de um conhecimento amplo, que vai além das disciplinas, como uma forma de incluir as questões sociais no currículo.

Por fim, fica a nossa curiosidade em saber como algumas das coleções de livros didáticos referendadas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* atendem aos pressupostos desencadeados pelo documento. Talvez, a análise das coleções, numa discussão mais prolongada, venha a nos oferecer reflexões ainda mais valiosas quanto ao trato da temática da transversalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª à 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad.: Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/02-Jean-Paul-Bronckart.pdf>>.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Racionalidad de la acción y racionalización social, tomo I. Madrid: Taurus, 1987.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROS I. M. C. (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

O /R/ EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NO SUL DE MINAS GERAIS

Mariane Esteves Bieler da Silva (USP)
maribieler@gmail.com

RESUMO

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista (LABOV, 2006; 1972; 1999; 2001; 2010) e da geolinguística (NASCENTES, 1953; SILVA NETO, 1963), este trabalho tem como objetivo analisar comparativamente as produções de /R/ em posição de coda silábica no Sul de Minas Gerais. Nesta análise comparativa, serão considerados dois *corpora*: o primeiro é formado de 18 entrevistas sociolinguísticas coletadas na cidade sul mineira de Itanhandu; o outro é um recorte feito na Carta 2 do *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais* (ZÁGARI, 1977) em que são consideradas as ocorrências do vocábulo “arco-íris” em 14 localidades que formam o Sul desse estado. Análises iniciais dos dois *corpora* têm evidenciado produções diferenciadas de /R/ em posição de coda silábica dentro dessa região conhecida como Sul de Minas Gerais.

Palavras-chave: Coda silábica. Geolinguística. Sociolinguística variacionista.

1. Introdução

Em um dos primeiros estudos dialetológicos brasileiros, Nascen-tes (1953) propõe a divisão do território nacional em seis subfalares or- ganizados em dois grupos: o do Norte e o do Sul.

Os subfalares do Norte são apenas dois: o *amazônico*, que abrange o Acre, o Amazonas, o Pará e parte de Goiás e o *nordestino*, que com- preende o Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Per- nambuco, Alagoas e parte de Goiás.

Os subfalares do sul são quatro: o *baiano*, que abrange Sergipe, Bahia, Minas Gerais (Norte, Nordeste e Noroeste), parte de Goiás; o *flu- minense*, que abrange o Espírito Santo, o estado do Rio de Janeiro, o Dis-

trito Federal e Minas Gerais (Centro, Oeste e parte do Leste) e o *sulista*, que compreende São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais (Sul e Triângulo), Goiás (Sul) e Mato Grosso.

A extensão territorial que vai da fronteira com a Bolívia até a fronteira de Mato Grosso com Amazonas e Pará é despovoada e, portanto, *incharacterística*, segundo Nascentes (1953).

Mapa 1: Divisão dialetal proposta por Nascentes (1953)



A fim de dar continuidade ao trabalho de Nascentes (1953) e também para verificar a validade das divisões propostas por esse autor, a partir da década de 1950, alguns estudiosos brasileiros, com destaque para Silva Neto (1963) e Nascentes (1958), apontavam a necessidade da cria-

ção de um atlas nacional que contivesse os usos lingüísticos espalhados por todo o território nacional.

Em consequência de problemas de natureza diversa, o *Atlas Lingüístico do Brasil* não foi levado a cabo. Por isso, Silva Neto (1963) propôs a realização de atlas estaduais e regionais que, ao seguir a mesma metodologia de coleta e pesquisa, pudessem depois ser agrupados em um único atlas nacional.

Essa foi a proposta concretizada pelos primeiros dialetólogos brasileiros. Vem do nordeste brasileiro o primeiro atlas lingüístico estadual publicado no Brasil, o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* – APFB (ROSSI, 1963).

O APFB foi elaborado entre os anos de 1960 e 1962 sob a coordenação do Professor Nelson Rossi e com recursos exclusivos da Universidade Federal da Bahia. Ele contou com uma rede de pontos composta de 50 localidades, distribuídas pelas 16 zonas fisiográficas do estado e um questionário com 182 perguntas, selecionadas de uma versão prévia do questionário que continha 3.000 questões, divididas nas áreas semânticas TERRA, VEGETAIS, HOMEM, ANIMAIS.

Nesse primeiro atlas lingüístico brasileiro, teve-se um total de 100 informantes, 57 mulheres e 43 homens com idade variável entre 20 e 60 anos, sendo todos analfabetos ou semianalfabetos.

O segundo atlas lingüístico brasileiro foi o *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais* (EALMG) publicado em 1977 sob a coordenação dos Professores Mario Roberto Zágari e José Ribeiro da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse segundo atlas, publicado catorze anos após o pioneiro, adotou uma metodologia diversa quanto ao questionário, à forma de composição da rede de pontos lingüísticos, ao número e ao perfil dos informantes por localidade, o que inviabilizou sua associação ao APFB.

É claro que outros atlas lingüísticos foram sendo produzidos e abarcaram grande parte do território nacional. Entretanto, neste trabalho, o interesse será o estudo do EALMG.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as ocorrências da coda /-r/ comparativamente entre Itanhandu e as cidades do Sul (ZÁGARI, 1977) mineiro contempladas na construção da amostra do EALMG.

Essa comparação tem como objetivo específico problematizar a divisão de isoglossas (**Carta 2**) proposta por Zágari (1977) em que o Sul de Minas é caracterizado como um “falar apaulistado”, fazendo-se referência ao interior deste estado e, sobretudo, à sua produção prototípica de /-r/ retroflexo.

Para a análise comparativa aqui realizada, será considerada não só a metodologia comumente empregada em trabalhos da tradição geolinguística como também recorrer-se-á à metodologia empregada em estudos sociolinguísticos (LABOV, 1972).

Esse trabalho se justifica na medida em que une pressupostos teórico-metodológicos de duas vertentes diferentes de estudos linguísticos, a sociolinguística e a geolinguística, mas que, consideradas complementarmente, podem garantir uma análise mais satisfatória dos acontecimentos linguísticos observados. É o que se poderá perceber na análise comparativa aqui realizada entre o Sul de Minas Gerais e uma de suas comunidades, a pequena cidade de Itanhandu.

No Brasil, muitos estudos sociolinguísticos e geolinguísticos já foram realizados sobre a pronúncia variável de /-r/ em coda silábica (ROSSI et al, 1963; ZÁGARI, 2005 [1977]; ARAGÃO & MENEZES, 1984; CALLOU, 1987; FERREIRA ET AL, 1987; CALLOU, MORAES, LEITE, 1996; KOCH et al, 2002; CRUZ, 2004; RAZKY, 2004; LIMA, 2006; BRANDÃO, 2007; PEREIRA, 2007; BRESCANCINI, MONARETTO, 2008; MENDES, 2010; LOURDES, 2011; MENDES, OUSHIRO, 2012, entre outros).

O interesse por tal variável linguística evidencia sua relevância como marca regional: os diferentes trabalhos aqui citados foram realizados em vários estados brasileiros, com o objetivo de caracterizar sociolinguisticamente cada região. Considerando-se a proposta geral deste trabalho – fazer uma pequena análise das pronúncias de /-r/ em Itanhandu comparando-as com essas mesmas produções verificadas por Zágari (1977) no EALMG no Sul de Minas Gerais, região do estado em que se encontra Itanhandu – proceder-se-á à exposição da problemática observada nessa região de Minas, à apresentação do EALMG, bem como à uma breve consideração social e linguística de Itanhandu.

2. Minas Gerais: questões (sociogeo)linguísticas presentes no sul do estado

Como pode ser percebido já na divisão dialetal proposta por Nascentes (1953), o estado de Minas Gerais é bastante diverso no que diz respeito aos seus usos e costumes linguísticos. A classificação linguística que vale para o Norte de Minas modifica-se para o Centro e também para o Sul. Dessa forma, mostra-se bastante difícil, como afirmara Serafim da Silva Neto em sua *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil*, determinar isoglossas dentro do território nacional e, diga-se especificamente, dentro do estado de Minas Gerais.

Com o objetivo de compor o que foi denominado *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais*, posteriormente conhecido como EALMG, os professores José Ribeiro e Mário Roberto Zágari (UFJF), na década de 1970, coletaram dados por meio de questionários em 116 municípios mineiros distribuídos por todo o estado, somando, ao fim da pesquisa, mais de 6.000 horas de gravação.

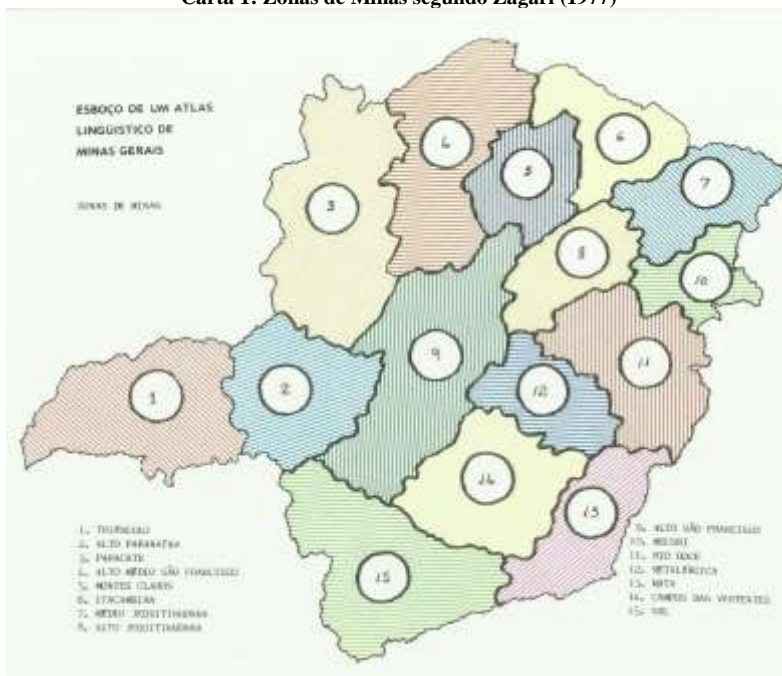
O questionário elaborado era composto de 415 perguntas pelas quais caberia aos informantes apontar não só o modo como pronunciavam determinadas palavras, mas também suas preferências lexicais acerca de 5 campos semânticos: *tempo e folguedos infantis, homem, animais, água e terra*. As entrevistas foram semidirigidas.

Com tal estudo, os pesquisadores chegaram a uma divisão do estado em 3 sub-regiões. Ao norte do estado, os costumes linguísticos foram aproximados aos do estado da Bahia (com o qual Minas faz fronteira nessa região). Segundo Zágari (2005), nessa região há “(...) predominância de vogais pré-tônicas baixas, como [ɔh´vaʎu], [sɛ´rẽnu], a presença da africada [ts] antecedendo a vogal alta [u], como em [´mutsu], [´otsu], além da pronúncia coronal de [t] e [d], como em [i´dadi], [´dêti], e a nasalidade recorrente fora da sílaba tônica: [bã´nãna] ou [kãmi´ñãw]”.

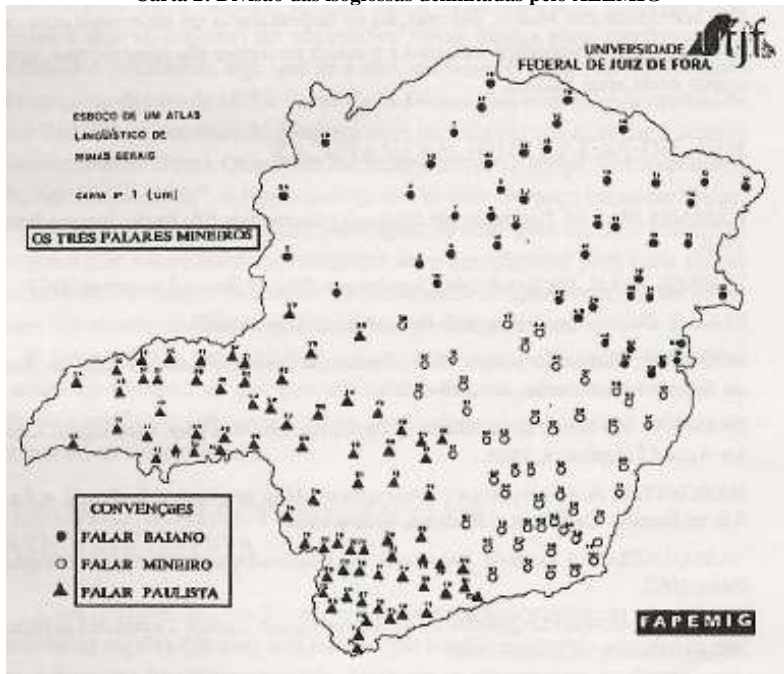
As cidades que compõem a região do Triângulo Mineiro e do sul de Minas foram caracterizadas pela presença marcante do /-r/ retroflexo, produção próxima ao que se verifica no interior do estado de São Paulo. Mais uma vez, a situação de divisa estadual parece contribuir para a explicação das produções linguísticas observadas. Já a região central de Minas Gerais seria um contraponto às duas anteriores, por revelar características peculiares do “falar mineiro” (NASCENTES, 1958; ZÁGARI, 1998). Uma delas seria a não ditongação de vogais finais sucedidas de sibilantes (por exemplo, arro[i]z).

O estudo de Ribeiro e Zágari (1977), apesar de bastante amplo, já que contempla dezenas de cidades espalhadas por todo o estado de Minas Gerais, permite entrever problemas em algumas generalizações. Os pesquisadores observam que os costumes linguísticos de determinadas regiões do estado parecem ter ligação com os outros estados ou regiões, com os quais Minas faz divisa – com exceção do centro do estado, aparentemente “ímmune” a influências “externas” (daí a percepção de que seria a região mais “autenticamente mineira”). Um equívoco aparente, contudo, seria desconsiderar Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul como outros possíveis influenciadores dos falares mineiros. Minas Gerais é um estado de grandes dimensões geográficas, não possui saída para o mar e é circundado por outros seis estados e pelo Distrito Federal.

Carta 1: Zonas de Minas segundo Zágari (1977)



Carta 2: Divisão das isoglossas delimitadas pelo ALEMIG



Segundo afirma Martins (2006), tais equívocos seriam resultado de uma

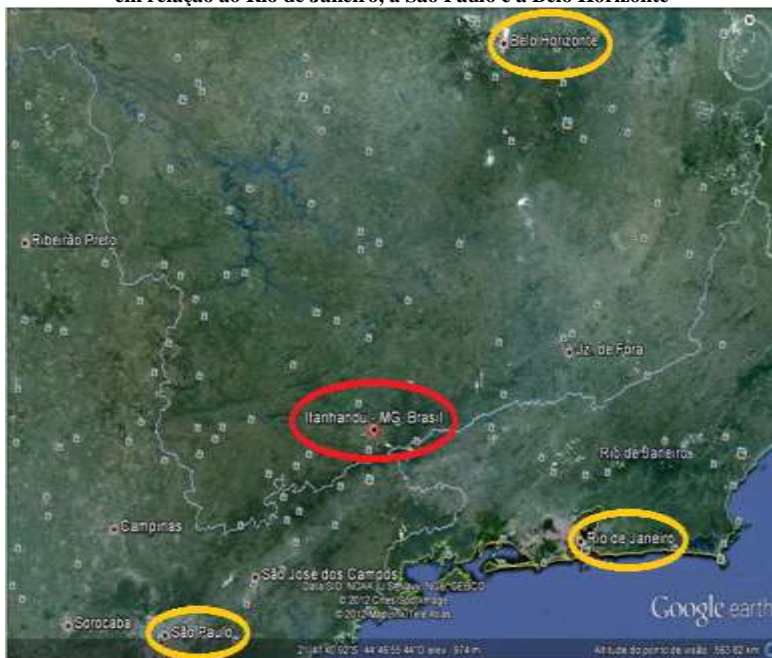
dificuldade que os dialetólogos encontram para limitar as zonas de ocorrência de um determinado traço fonético ou gramatical de um falar. No caso da variação linguística em Minas, como ocorre via de regra, não há como demarcar as fronteiras desses três falares de forma definitiva, no sentido de se verificar onde começa um e acaba outro, pois as zonas limítrofes estão em constante contato. Por outro lado, isso não anula a diversidade linguística.

De fato, a cidade de Itanhandu, localizada na região 15 (Carta 1), revela-se como uma sorte de evidência desse equívoco. Por sua localização, entender-se-ia que compartilha do “falar apaulistado”. De acordo com Bieler (2012) não há dúvidas, por exemplo, de que os itanhanduenses pronunciam a coda /-r/ de maneira retroflexa na maioria das vezes em suas produções linguísticas. Não se considera, porém, que a região onde se localiza Itanhandu, conhecida como Terras Altas da Mantiqueira, está numa área de fronteira não só com o estado de São Paulo, mas também com o estado do Rio de Janeiro. É interessante notar o fato de que ita-

nhanduenses também pronunciam a coda /-r/ da maneira aspirada – senão uma das marcas linguísticas cariocas, certamente um fato linguístico não associado ao estado de São Paulo ou ao sul de Minas.

A influência dos costumes linguísticos cariocas e paulistas¹⁰ no falar itanhanduense parece ser mais presente do que a influência do falar belorizontino (com seu /-r/ fricativo velar surdo e sua ausência de ditongação em vogais finais sucedidas de sibilantes, com em [ˈnɔs]). Esse fato parece decorrer da localização de Belo Horizonte – quase duas vezes mais distante de Itanhandu do que as duas maiores metrópoles brasileiras (ver **Figura 1**)¹¹.

Figura 1: Localização de Itanhandu em relação ao Rio de Janeiro, a São Paulo e a Belo Horizonte



¹⁰ Apesar da diferença semântica entre os vocábulos “paulista” e “paulistano”, os itanhanduenses parecem não diferenciá-los quando os utilizam para qualificar produções linguísticas que, de maneira geral, classificam como “de São Paulo”. (BIELER, 2012).

¹¹ Belo Horizonte está a 425 Km de Itanhandu, São Paulo está a 267 e Rio de Janeiro a 246 Km. Fonte: Google Maps.

Outra consideração a se fazer é que não só estados como um todo podem influenciar o falar de certos mineiros, mas também cidades específicas. Esse parece ser o caso da capital paulista que, possivelmente por sua proximidade em relação a Itanhandu, parece ter influência sobre o falar local dos itanhanduenses – é notável a pronúncia de /-r/ como tepe por falantes na cidade.

Na verdade, o que se verifica em Itanhandu parece ser mais do que um caso de influência linguística simplesmente decorrente da sua localização em divisa estadual: parece ser um caso de expressão de diferentes identidades (MENDOZA-DENTON, 2002) correlacionadas a diferentes lugares (JOHNSTONE, 2004). Localizada entre os dois maiores centros urbanos brasileiros, essa pequena cidade vive basicamente do setor terciário (comércio e serviços); assim, muitos jovens e adultos maduros mudam-se ou revelam desejo de mudar-se dela para uma das duas grandes metrópoles, em busca de melhores oportunidades de emprego e renda. Assim, itanhanduenses estabelecem com esses dois grandes centros uma relação de identificação que, por vezes, não revelam possuir com a cidade de que são naturais (ou então com a capital do estado, para onde não é tão comum a migração (BIELER, 2012).

3. O EALMG

Segundo Zágari (1996),

O Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais é uma tentativa de inventariar e sistematizar o(s) falar(es) mineiro(s). Procura-se apurar a realidade linguística de Minas Gerais com o intuito de fornecer dados que possibilitem uma descrição de seus traços fonéticos, morfossintáticos e lexicais.

Como dito anteriormente, o EALMG foi coletado na década de 70 através de um questionário de 415 perguntas aplicado em 116 municípios espalhados por todo o estado de Minas Gerais contando com a participação de informantes de 30 a 50 anos.

Conforme dito na *Apresentação ao EALMG*,

O objetivo era o exame do uso regional na fonética, fonologia, lexicologia e morfossintaxe. Com a finalidade de testar e controlar as respostas obtidas em determinadas áreas, foi feita também uma pesquisa indireta, por correspondência, com questionário próprio, enviado a nada menos de 672 municípios mineiros. (ZÁGARI, 1977, p. 14)

Como os próprios autores (1977, p. 21) explicam na *Introdução ao EALMG*, a obra não tinha a intenção de ser definitiva. Por ser um

“esboço”, ela poderia ser modificada e repensada para a produção do que os autores chamam de um “volume II melhor”.

3.1. Metodologia adotada

A metodologia adotada foi a da *pesquisa direta*, ou seja, *in loco*. Os inquiridores percorreram 116 municípios mineiros e coletaram os dados através de conversação dirigida com o uso de questionário previamente elaborado para esse fim.

Houve também o uso da pesquisa indireta. Por ela, entende-se o envio de certo tipo de questionário a 672 municípios com a finalidade única de testar e controlar respostas obtidas em determinadas áreas.

Os autores afirmam ainda que conciliaram o uso de metodologias tradicionais de coleta de dados linguísticos, como os advindos da Geolinguística, e também métodos mais modernos, como os procedentes da Sociolinguística norte-americana.

3.2. O questionário

Sobre o questionário, afirmam os autores (1977, p. 25) do EALMG que

A redação do questionário obedeceu, de certa forma, aos outros que foram aplicados às diferentes línguas românicas. Mas, na verdade, é tal a diferença de condições sociais, econômicas – humanas, enfim – que nos separam dos Atlas europeus e norte-americanos, que acabamos, ao final, por fazer nosso próprio questionário, adaptando-o às condições do homem e da terra.

O questionário foi elaborado de modo que a situação de entrevista se desse como um “jogo de sememas sucessivos”. Os temas considerados na construção do questionário definitivo centralizavam as experiências diárias dos informantes (*tempo, moradia, utensílios, alimentação, divertimentos, animais, topografia*). Antes de ser aplicado, este questionário foi testado inúmeras vezes na região da Zona da Mata mineira e, ao final, foi estabelecido que constaria de 415 perguntas.

Houve um corte bastante grande em relação à quantidade de perguntas presentes no questionário inicial, pois foi notado que, em inquéritos muito demorados, o informante acabava por ficar “desinteressado, desatento e dispersivo”.

Os autores (1977, p. 26) revelam que foi tomado o cuidado de adaptar o questionário ao município, ou região, de entrevista. Como exemplo, eles citam uma situação em que não se interrogou sobre o plantio de milho porque a região cultivava somente fumo. Dessa maneira, o questionário não foi aplicado de modo idêntico por todo o estado de Minas Gerais pelo fato de haver a preocupação de não se tratar de assunto que escapasse à vivência do entrevistado.

3.3. A rede de pontos

Carta 3: a rede de pontos do EALMG



As localidades consideradas para a coleta da amostra constante no EALMG totalizam 116 municípios e incluem não só grandes centros – econômicos, sociais, turísticos, industriais –, mas também povoados bem pequenos, com apenas algumas dezenas de casas e menos de 1.000 habitantes. Essa opção vinha de uma das metas do EALMG que era encontrar as isófonas e isoléxicas do estado.

A escolha dos pontos seguiu três etapas distintas: a primeira foi histórica, buscando-se também uma distribuição espacial em zigzague, para que todas as regiões fossem visitadas, e considerando a densidade demográfica das localidades; a segunda foi puramente linguística, partindo de hipóteses fonéticas e lexicológicas; a terceira abarcou pontos em que uma ou outra dúvida persistia ou quando os questionários por correspondência traziam algo diferente do esperado. De cada seis localidades mineiras, uma foi visitada.

3.4. Inquiridores

O EALMG foi planejado por José Ribeiro e Mario Roberto Lobuglio Zágari, mas executado pelos dois e mais dois outros professores convidados: José Passini e Antônio Pereira Gaio.

3.5. Informantes

A busca por informantes, que no início mostrou-se aleatória e indiferente, passou a ser influenciada pelo auxílio que os pesquisadores recebiam da Administração Pública Municipal. Percebeu-se que as entrevistas eram mais facilmente conseguidas quando os pesquisadores eram apresentados aos informantes por alguém do próprio meio destes.

A escolha dos informantes obedeceu a critérios rigorosos, como:

- a. ser nascido na cidade sob análise, bem como ser descendente de família igualmente ali nascida e criada;
- b. ter entre 30 e 50 anos a fim de evitar “isoglossas geracionais”;
- c. se casado, o cônjuge também deve ser nascido na cidade sob análise;
- d. iletrado, se possível, analfabeto ou ter apenas o curso primário ou ter somente iniciado o Mobral; ser “suficientemente inteligente” para que a conversa transcorresse com facilidade;
- e. não ter vivido em outro município e nem ter viajado;
- f. não ter prestado serviço militar;
- g. ter boas condições de saúde e fonação;

- h. ter profissão variável, já que o questionário tinha questões igualmente variáveis; ser “capaz de representar o falar local”.

3.6. Inquéritos

Apesar da existência de um questionário uno para todos os informantes, conforme visto no item 2.2., ele não se mostrou rigorosamente fixo e imutável na medida em que se buscou, acima de tudo, espontaneidade na condução do diálogo.

Sobre a situação de entrevista, afirmam os autores (1977, p. 26) que “durante as entrevistas jamais se procurou obter respostas ‘arrancadas’. A excessiva insistência em obter a qualquer preço uma resposta poderia levar o entrevistado a usar um material linguístico inexistente em sua fala normal”.

3.7. Cartas

O EALMG é composto por 3 cartas introdutórias, 48 cartas lexicais, 3 cartas que trazem zonas isófonas e 25 cartas que trazem zonas isoléxicas.

Em cada carta lexical há:

- a. o título;
- b. o número da carta;
- c. o vocábulo;
- d. o número da pergunta constante no questionário e sua respectiva área semântica;
- e. os vocábulos de frequência mínima, ouvidos em um ou dois pontos;
- f. as convenções com as cores vermelho, azul, verde, preto, amarelo e marrom, em círculos cheios e vazios. Quando o número de vocábulos é extenso, adota-se, na mesma ordem de cor, formas triangulares.

Exemplo:

Carta 4: Carta 7 – ocorrências do vocábulo “mormaço”



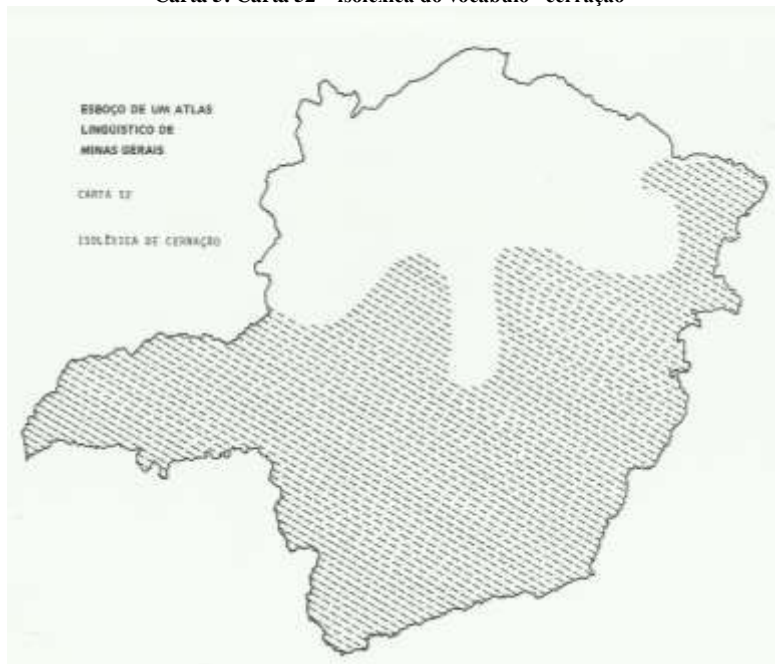
Existem alguns pontos brancos (por exemplo o ponto 12) no mapa que resultam de questões não respondidas e para as quais não foram procurados informantes auxiliares a fim de preenchê-las.

Já as cartas isófonas e isoléxicas são constituídas de:

- título;
- número da carta;
- isófona ou isoléxica de _____;
- entre parêntese aparece o sentido mais usual para o vocábulo cuja isoléxica se apresenta.

Exemplo:

Carta 5: Carta 52 – isoléxica do vocábulo “cerração”



3.8. Proposta da divisão do estado de Minas Gerais em isoglossas

Conforme cita a introdução, Zágari (1977; 1996; 2005) propõe a divisão de Minas Gerais em 3 falares distintos:

- (i) um *falar abaianado* que, partindo do Norte vai até a linha, no sentido Leste-Oeste, que abarca as localidades de *Mantena, Galileia, Governador Valadares, Nacip Raydan, Água Boa, São Sebastião do Maranhão, Itamarandiba, Várzea da Palma, João Ribeiro* e termina em *Paracatu* (grifos do autor).
- (ii) um *falar apaulistado* que, partindo do Sul, na *cidade de Passa Vinte* e, rumando para o Norte, pega *Liberdade, Andrelândia, Lavras, Oliveira, Pará de Minas, Divinópolis* e, dobrando para o Oeste, vai até *Vazante*, passando por *Bom Despacho, Dolores do Indaiá, São Gotardo, Patos de Minas* e *São Gonçalo do Abaeté*, englobando o Sul e o Triângulo (grifos do autor).
- (iii) um *falar mineiro* (utilizando-se a nomenclatura de Nascente, 1958), preso entre essas duas áreas, além de não possuir as características acima enumeradas, desfaz constantemente os ditongos [ay], [ey], [oy], quando tôni-

cos e não finais, como em [ˈkaʃa], [miˈneru] ou [ˈtoru] e faz surgirem outros, quando em final de sílaba e antecedidos por sibilantes: [aˈxoyʃs], [ˈtreys] ou [ˈfays] (grifo do autor).

Não se pode negar a contribuição de Zágari (1977; 2005) para o conhecimento linguístico que se tem sobre o estado de Minas Gerais. Entretanto, deve-se atentar para o fato de que certas generalizações podem esconder especificidades, sub-regionais, por exemplo. O trabalho de Lourdes (2011) destaca a existência de uma cidade no triângulo mineiro, chamada Patos de Minas, em que o /-r/ retroflexo não é uma realidade linguística na fala de todos os habitantes; apesar de localizada numa região de sotaque próximo ao do interior de São Paulo (de acordo com Zágari, 1977; 2005), essa pronúncia aparece em poucos casos e é mais comum na fala de pessoas que têm mais de 50 anos.

Em Itanhandu, também localizada no sul de Minas Gerais, a pronúncia de /-r/ parece variar de acordo com padrões que divergem daquela de outras cidades da região. Conforme já se indicou na introdução, o trabalho de Bieler (2012) mostra que a pronúncia retroflexa “convive” com a tepe e a aspirada – respectivamente características das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Em suas considerações sobre o falar apaulistado, Zágari (1996, p. 17) chega a mencionar que há, em algumas localidades que compõem esse falar, pessoas que afirmam não falar o “r caipira”, mas o autor descon sidera esses casos de não retroflexo, pois acredita que erres de outra natureza ocorrem apenas “num diálogo tenso ou formal. Perdida a formalidade, o *retroflexo retorna*” (grifo nosso).

3.9. A transcrição fonética

Os autores (1977, p. 34) do EALMG afirmam adotar uma transcrição que, ao mesmo tempo, facilitasse a compreensão dos elementos e não causasse danos ao fato fonológico em si. Dizem ainda que o alfabeto fonético internacional foi conservado sempre que possível, mas, em alguns momentos, ele foi modificado para se adaptar “às circunstâncias mecanográficas especiais”.

A seguir, expõe-se a convenção adotada para a transcrição do /-r/ em posição de coda silábica. Somente esta convenção será evidenciada, pois diz respeito à variável linguística estudada neste trabalho.

- /r/ flap alveolar sonora

- /ř/ vibrante alveolar sonora
- /r/ vibrante retroflexa sonora
- /R/ vibrante velar sonora

4. *Itanhandu: região de fronteira estadual*

O município sul-mineiro de Itanhandu – onde vivem aproximadamente 14 mil pessoas (IBGE, 2010) – foi oficializado como tal em 7 de setembro de 1923. Teve suas origens com um pequeno aglomerado de casas no século XVIII, circundado por várias fazendas – o arraial da Barra Verde. (IBGE)¹²

Essa cidade desperta especial interesse para este estudo por apresentar características sociolinguísticas distintas daquelas mais prototípicas no interior sul-mineiro. Pacata, pequena e culturalmente rica, Itanhandu fica próxima à divisa entre os estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro e congrega características culturais, sociais e linguísticas dos três estados.

É para São Paulo e Rio de Janeiro, principalmente para as suas capitais, que Itanhandu “exporta” a maioria de seus migrantes. São reconhecidamente numerosos os jovens que deixam sua cidade de origem em busca de melhores condições de vida, de instituições de ensino de maior mérito e de melhores empregos.

Quando não se mudam de volta a Itanhandu após certo tempo, esses jovens voltam periodicamente à sua cidade natal e consigo trazem novos costumes e valores, inclusive de natureza sociolinguística. É comum que tais valores sejam percebidos e avaliados como “superiores” em relação aos locais, tanto pelos jovens que voltam à cidade para visitar parentes e amigos, quanto pelos moradores que nunca deixaram a cidade. Entre tais “novidades”, incluem-se comportamentos linguísticos divergentes daqueles mais prototípicos do sul de Minas, bem como avaliações negativas a respeito do falar local.

¹² Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=313310&search=minas-gerais|itanhandu#historico>> Acesso em: 29-07-2013.

4.1. Metodologia da coleta da amostra em Itanhandu

Em sua Iniciação Científica, orientada pelo Professor Doutor Ronald Beline Mendes e financiada pelo CNPq em 2010-2011 e pela Reitoria da USP em 2011-2012, Bieler (2012) gravou e transcreveu 18 entrevistas sociolinguísticas com base em três critérios sociais: o sexo/gênero do informante, sua faixa etária (entre 18 e 30 anos, 31 a 45 anos, 46 a 65 anos) e seu grau de identificação com a cidade (falantes que se identificam “totalmente” com a cidade e revelam não pretender deixá-la; falantes que não se identificam com Itanhandu e que prefeririam “morar fora” ou ainda falantes que já moraram “fora”, mas *tiveram* que voltar à sua cidade natal; e, finalmente, falantes que saíram de Itanhandu e não pretendem retornar).

Tabela 1: Variáveis em que se baseiam as entrevistas sociolinguísticas estratificadoras dos informantes amostrados por Bieler, 2011¹³.

Sexo/gênero	Faixa Etária	Graus de identificação
M: Masculino F: Feminino	(1): 18 a 30 anos (2): 31 a 45 anos (3): 46 a 65 anos	I: mora em Itanhandu e não quer sair S: mora em Itanhandu e quer sair ou teve que voltar N: mora fora de Itanhandu e não quer voltar

5. Análise comparativa

Para a realização dessa análise comparativa, alguns elementos devem ser considerados.

O primeiro deles diz respeito à composição das duas amostras aqui comparadas. Ambas foram coletadas *in loco* com informantes prototípicos das localidades em que as entrevistas foram realizadas. Entretanto, é necessário destacar que, na amostra coletada por Zágari (1977), os informantes deveriam ser analfabetos ou terem apenas até quarto ano primário enquanto que, na amostra coleta em Itanhandu (BIELER, 2012), não havia uma preocupação com a escolaridade do informante de modo que esse critério não foi considerado para a estratificação da amostra.

Apesar da diferença na composição dos dois *corpora*, não haverá grandes problemas ao compará-los, visto que o próprio Zágari (1996) considera a importância de coletar a fala de informantes mais escolariza-

¹³ Relatório Final de Iniciação Científica, apresentado por Mariane Esteves Bieler da Silva ao final do primeiro ano de pesquisa (CNPq, agosto de 2011).

dos, acrescentando pessoas com ensino superior completo no que ele chama de volume II e volume III do *Atlas Linguístico de Minas Gerais*.

Outro aspecto a ser considerado é que comparar-se-ão dados coletados em uma única cidade com dados coletados em 14 cidades que compõem a região do Sul de Minas Gerais, de acordo com a proposta de Zágari (1977). Entretanto, essa diferença também não se mostra problemática, uma vez que os dados coletados em Itanhandu, apesar de ser uma única cidade, são absurdamente mais numerosos dos que os dados, que constam na Carta 2, das outras catorze cidades do Sul de Minas. A intenção é se fazer notar a existência de outros erres nessa região que não o erre retroflexo “mais típico”.

5.1. Distribuição geral dos dados em Itanhandu

Tabela 2: Distribuição geral do /-r/ em Itanhandu

Produção de /-r/ em coda silábica em Itanhandu – Minas Gerais			
	Retroflexo	Aspirado	Tepe
Número de ocorrências/ Total	4.534/ 4.888	320/ 4.888	33/4.888
%	92.8	6.5	0.7

Como evidenciado na **Tabela 2**, há, em Itanhandu, uma supremacia do uso do erre retroflexo em posição de coda silábica (92.8% dos casos de erre nessa posição). Porém, deve-se notar que as ocorrências de erre aspirado e tepe também são significativas em Itanhandu, visto que produzir uma variante que não a prototípica da cidade (o /-r/ retroflexo) deixa bastante saliente a intenção do informante de se mostrar, de alguma forma, envolvido na vida social e mesmo linguística da cidade de São Paulo (casos de tepe) ou do estado do Rio de Janeiro (casos de erre aspirado).

Como dito anteriormente, Zágari (1996) considera a existência de pessoas de nível social mais elevado nessa região do “falar apaulistanado”, o que inclui o Sul de Minas Gerais de maneira total, que “afirmam e reafirmam não falares [sic] assim”. O que o autor evidencia é que algumas pessoas dizem não produzir /-r/ retroflexo, não o tempo todo. Porém, Zágari (1996) minimiza o uso de outros tipos de /-r/ nessa região ao dizer que eles só aparecem em “diálogo tenso ou formal” e, tão logo perdida a formalidade, o retroflexo reassume sua posição.

Dessa forma, o interesse pelo estudo do município sul mineiro de Itanhandu também se justifica por ser a cidade, e os seus cidadãos, representantes de uma fala já esboçada em Zágari (1996).

Alguns itanhanduenses parecem dialogar com Zágari (1996) na medida em que não produzem erres não retroflexos somente em situações de grande formalidade ou tensão. Os erres, aspirados e tepes, passam também a ser uma marca desses itanhanduenses, que desejam ser vistos como pessoas igualmente conscientes da “modernidade” e “desenvolvimento” que os cerca e não como “filhos do atraso” de regiões interiores do Brasil.

5.2. Distribuição geral dos dados na Carta 2

A carta da qual serão extraídos os dados de /-r/ em coda silábica é a **Carta 2**. Essa carta traz o vocábulo “arco-íris”, em suas diversas possibilidades de realização fonética, como a reposta dada à questão: “Costuma, às vezes, após a chuva vir logo o sol e, então, aparecem no céu umas faixas coloridas. Dizem mesmo que se um menino passar debaixo vira menina. Como se chama isso?”

Não interessará aqui tratar de outros vocábulos que possam ser igualmente fornecidos como resposta da questão acima, pois o objeto deste estudo são os casos de realização de /-r/ em posição de coda silábica, ou seja, o /-r/ do vocábulo *arco*.

São 14 localidades que compõem o que Zágari (1977) chama de Sul de Minas Gerais. São elas e seus respectivos números: Itajubá – 7A; Passos – 70; Alfenas – 71; Varginha – 72; São Sebastião do Paraíso – 78; Guaxupé – 79; Muzambinho – 80; Poços de Caldas – 85; Ouro Fino – 86; Pouso Alegre – 87; Caxambu – 88; Lavras – 89; Andrelândia – 90 e Liberdade – 91.

Tabela 3: Vocábulo “arco-íris” no Sul de Minas Gerais (ZÁGARI, 1977)

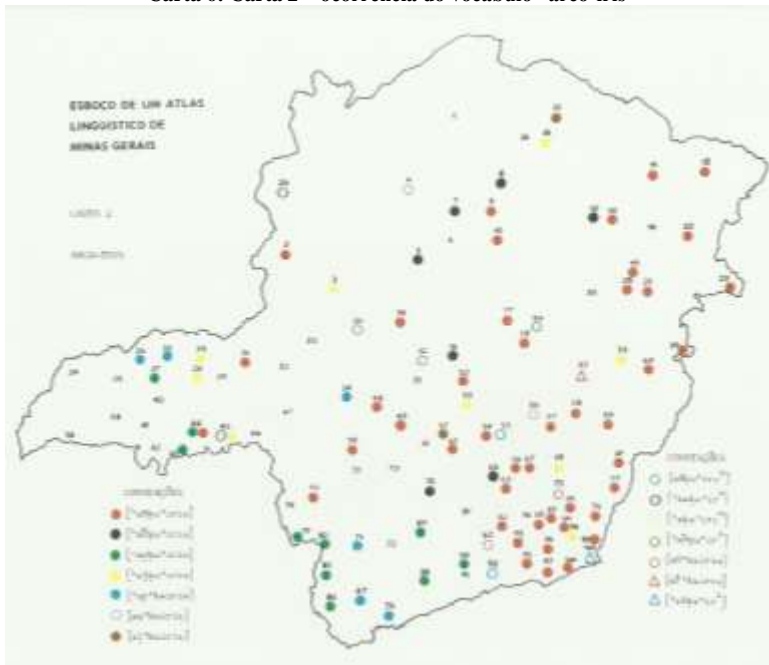
Número do Ponto	Município	Ocorrência de [-r] em coda silábica no vocábulo “arco-íris”
7A	Itajubá	[‘ar ‘kwiris]
70	Passos	[‘aRku ‘iris]
71	Alfenas	[‘ar ‘kwiris]
72	Varginha	-
78	São Sebastião do Paraíso	-
79	Guaxupé	[‘arku ‘iris]
80	Muzambinho	[‘arku ‘iris]
85	Poços de Caldas	[‘arku ‘iris]

86	Ouro Fino	[ˈarku ˈiris]
87	Pouso Alegre	[ˈar ˈkwiris]
88	Caxambu	[ˈarku ˈiris]
89	Lavras	[ˈarku ˈiris]
90	Andrelândia	[ˈarku ˈiris]
91	Liberdade	-

Na **Tabela 3**, as localidades que revelaram possuir uma mesma realização para o vocábulo “arco-íris” estão marcadas em cores iguais. São basicamente duas possibilidades de realização desse vocábulo: a forma que se dá entre as localidades destacadas em vermelho e a forma que se dá entre as localidades destacadas em azul.

Os pontos 72, 78 e 91 não tiveram formas registradas desse vocábulo, provavelmente porque a questão correspondente a ele não foi respondida pelo informante. Já o ponto 70, a cidade de Passos, realizou o vocábulo de forma diferente das demais cidades.

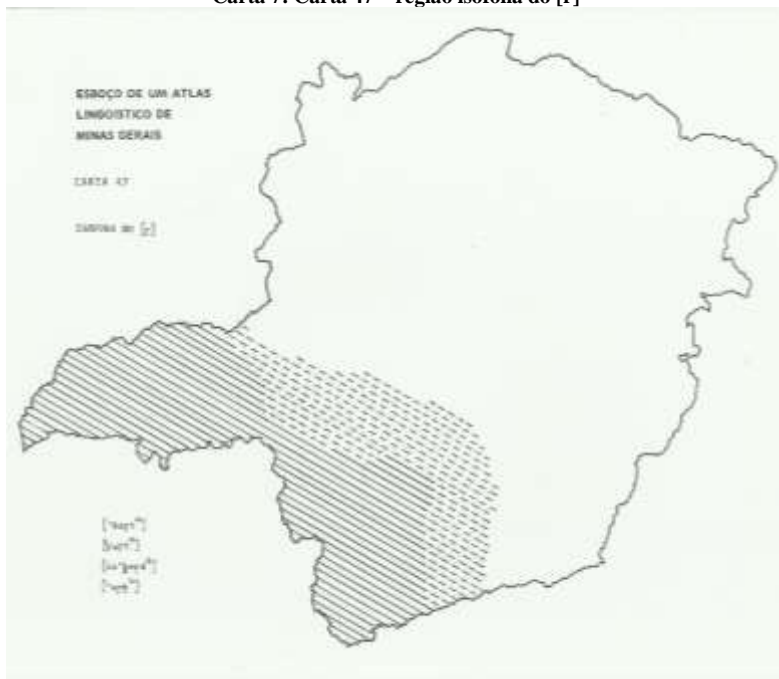
Carta 6: Carta 2 – ocorrência do vocábulo “arco-íris”



5.2.1. Carta 47: isófona do [r]

Se para os pontos 7A, 71, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89 e 90 o /-r/ foi produzido como *vibrante retroflexa sonora*, na cidade de Passos foi produzido como uma *vibrante velar sonora*, um tipo de /R/ não prototípico na região e que parece indicar, ao lado de Itanhandu (BIELER, 2012), a existência de outros tipos de /R/ nessa região.

Carta 7: Carta 47 – região isófona do [r]



Pode-se perceber que, ao construir a carta isófona da vibrante retroflexa sonora, Zágari (1977) desconsiderou não só a ocorrência verificada na cidade de Passos, mas também a fala das pessoas da região sobre a sua não produção de /-r/ retroflexo.

É claro que essa desconsideração foi feita em prol de uma busca de padrões, de uma generalização em que se aproxima uma região toda por meio de traços linguísticos.

6. Conclusão

Após a análise comparativa entre os dados do *corpus* de Itanhandu e os dados que compõem a **Carta 2**, com recorte na região do Sul de Minas Gerais, do EALMG, pode-se concluir que, apesar da existência, sem dúvida alguma, soberana do /R/ retroflexo em posição de coda silábica nessa região do estado é importante perceber a presença igualmente valiosa de outros tipos erres lá.

Os dados apresentados da cidade de Itanhandu, unidos à ocorrência registrada na cidade de Passos, também no sul do estado, e à percepção das pessoas de que não falam o “r caipira” todo o tempo corroboram a necessidade de estar atento também à realização de /-r/ aspirado, e mesmo de /-r/ tepe, na região.

Outro aspecto a se notar é a possível contribuição dos estudos sociolinguísticos à pesquisa realizada dentro da Geolinguística. Isso porque as ocorrências podem dizer muito mais se forem consideradas dentro do contexto social em que foram produzidas.

Se apenas se considera o total esmagador de /-r/ retroflexo em Itanhandu, por exemplo, fecha-se os olhos para toda a complexidade identitária que existe na cidade e sua consequente manifestação no nível linguístico através do uso de erres não prototípicos na cidade, com destaque para o /-r/ aspirado e também para o /-r/ tepe.

Como dito anteriormente, não se objetiva aqui tirar os créditos das pesquisas realizadas por Zágari (1977), o que se almeja é, a partir de buscas mais minuciosas e recentes, tentar entender a configuração linguística de Minas Gerais investigando, para isso, inclusive o comportamento linguístico e social de áreas que sejam limites de estado, como é o caso do município sul mineiro de Itanhandu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, M. S.; MENEZES, C. *Atlas linguístico da Paraíba*. João Pessoa: UFPB; Brasília: CNPq, v. 2, 1984.

BIELER, M. E. *Um estudo sociolinguístico de Itanhandu*. Relatório final do primeiro ano de iniciação científica entregue ao CNPq em agosto de 2011.

_____. *Um estudo sociolinguístico de Itanhandu*. Relatório final de iniciação científica entregue à reitoria da Universidade de São Paulo em agosto de 2012.

BRANDÃO, S. F. Nas trilhas do -R retroflexo. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 10(2), p. 265-283, 2007.

BRESCANCINI, C.; MONARETTO, V. N. D. O. Os róticos no sul do Brasil: panorama e generalizações. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 11/2, p. 51-66, 2008.

CALLOU, D. M. I. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PROED-UFRJ, 1987.

_____; MORAES, J.; LEITE, Y. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, I. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 1996, v. 6, p. 465-493.

CRUZ, M. L. C. *Atlas linguístico do Amazonas*. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERREIRA, C. et al. *Atlas linguístico de Sergipe*. Salvador: UFBA/FUNDESC, 1987.

IBGE. 2010. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?>> Acesso em: 24-10-2012.

JOHNSTONE, B. Place, Globalization, and Linguistic Variation. In: FOUGHT, C. (Ed.). *Sociolinguistic variation: critical reflections*. New York: Oxford University Press, 2004, p. 65-83.

KOCH, W.; KLASSMAN, M. S.; ALTENHOFEN, C. V. *Atlas linguístico-etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS)*, vol. 1- Introdução; vol. 2- Cartas fonéticas e morfossintáticas. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC; Curitiba: UFPR, 2002.

LABOV, W. The Social Motivation of a Sound Change. In: _____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LIMA, Luciana Gomes de. *Atlas fonético do entorno da Baía de Guanabara – AFeBG*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOURDES, R. L. de; ANTUNES, L. B. *A produção do /r/ retroflexo no falar de Patos de Minas*. XIX SIC – UFOP, 2011. Resumo do trabalho disponível em: <http://www.sic.ufop.br/anais/exibir_trabalho/1348> Acesso em: 29-07-2013.

NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

_____. *Bases para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1958.

MARTINS, Edson Ferreira. Atlas linguístico do Estado de Minas Gerais: o princípio da uniformidade da mudança linguística nas características fonéticas do português mineiro. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 4, n. 7, 2006.

MENDES, R. B. *Sounding Paulistano: Variation and Correlation in São Paulo*. Trabalho apresentado no NWAV39, 2010.

_____; OUSHIRO, L. Percepções sociolinguísticas sobre as variantes tpe e retroflexa na cidade de São Paulo. In: HORA, D.; NEGRÃO, E.V. (Orgs.). *Estudos da Linguagem: Casamento entre temas e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, 2012, p. 262-281.

MENDOZA-DENTON, N. Language and Identity. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. *The Handbook of Language, Variation and Change*. Malden/Oxford/Carlton: Blackweel, 2002.

PEREIRA, Maria das Neves. *Atlas geolinguístico do litoral potiguar-ALiPTG*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RAZKY, A. et al. *Atlas linguístico sonoro do Pará (ALISPA)*. Belém: CAPES/UFPA/UTM, 2004.

ROSSI, N. et al. *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.

SILVA NETO, S. da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*, 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.

ZÁGARI, M. R. L.; RIBEIRO, J.; PASSINI, J.; GAIO, A. *Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais*, v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais. In: CARDOSO, Socorro A. M. (Org.). *Caminhos e perspectivas para a geolinguística no Brasil*. Seminário realizado na UFBA em novembro de 1996.

_____. Os falares mineiros: Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade. (Org.). *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005, v. 1, p. 45-72.

**OS ESTUDOS DE FONÉTICA/FONOLOGIA
E A PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
UM PERCURSO HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO
NA SALA DE AULA**

Francis Paula Correa Duarte (UFRRJ)
fpcd79@gmail.com

Thaís de Paiva Santos (UFRRJ)
thais.pvsantos@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo uma análise e compreensão dos estudos de fonética e fonologia relacionados à prática na sala de aula em duas escolas do ensino fundamental do interior do estado do Rio de Janeiro. Para isso, traçou-se, inicialmente, um breve histórico a respeito dos estudos da fonética e da fonologia, em seguida, uma abordagem sobre sua importância, na atualidade, para o papel do educador e o respeito dos diferentes falares em nosso cotidiano. O trabalho finaliza com as considerações a respeito de uma análise sobre um modelo de exercício de um livro didático utilizado no ambiente escolar.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Ensino-aprendizagem. Ensino fundamental.

1. Introdução

Inicialmente faz-se necessário analisar e compreender de que forma o uso dos conceitos de fonética e fonologia no ensino básico se mostra como um fator fundamental para o processo ensino-aprendizagem de língua materna, principalmente em domínios como a ortografia, língua e até nas relações de uso cotidiano. Ressalta-se que a ortografia se relaciona com a questão do plano fônico (fala/pronúncia) e sua representação no plano da escrita (seja ela formal ou informal) e, portanto, se questiona: O que pode ser considerado ou não erro? O que se mostra como dificuldade de percepção sonora?

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A respeito do campo de estudos fonéticos e fonológicos, traça-se um olhar quanto à evolução histórica dos conceitos e principalmente, o papel de tais análises voltadas para a compreensão da língua materna, para o trabalho em sala de aula e dessa forma, traçar um breve perfil histórico também é analisar a mudança de nossos papéis como educadores, ou seja, fazendo-se necessário aprofundar a relação uso/prática entre os profissionais da área.

No ensino básico, será buscada uma orientação para que contextos sejam reconhecidos e que determinadas particularidades da linguagem, tais como regionalismo, sejam analisadas em determinados contextos de uso, coloquialismo e padrões formais, de forma que não seja estereotipado entre um falar superior ou não, mas sim, diferentes falares e situações.

Dessa forma, será apresentado inicialmente um perfil histórico da fonética e da fonologia, o papel do professor frente às transformações de tais conceitos e usos em sala de aula, seguido de uma análise de exercício de um livro didático para tecer as considerações finais. Essas propostas, mais do que “receitas prontas” ou “instruções de uso”, pretendem constituir um ponto de partida para que se reflita acerca da aplicabilidade de tais conceitos e estudos ao ensino da língua materna, sobretudo no ensino fundamental, e, assim, procurar desfazer possíveis resistências no âmbito educacional.

Como base teórica para análises, serão utilizadas leituras de autores diversos, tais como: Carlos Franchi, Celso Pedro Luft, Luiz Carlos Travaglia, Maria Helena de Moura Neves, Paulo Freire e Thaís Cristófarro Silva, de forma a dialogar com as reflexões e possíveis desdobramentos a respeito da relação ensino-aprendizagem das áreas de fonética e fonologia, sobretudo, no ensino fundamental.

2. Breve histórico

O interesse do indivíduo em compreender os sons vocais que produz vem desde a antiguidade. Como prova, temos a criação do alfabeto, uma das maneiras utilizadas para analisar o material sonoro da língua.

Durante os séculos muitos foram os povos que se dedicaram ao estudo dos sons e das representações gráficas dos mesmos. Entre os séculos XII e XVII, durante a Idade Média, gregos e romanos se confundiam na distinção de som e letra, porém priorizava-se o aspecto visual da letra e esquecia-se do valor fônico da mesma. Somente no século XVIII sur-

gem pesquisas verdadeiramente científicas, voltadas para o campo da experimentação. Vagones (1980), na obra *A Fonética e seus Precursores*, fala sobre esse marco na história dos estudos fonéticos:

Enfim, o século XVIII conheceu muitos autores que se dedicavam cada vez mais ao estudo do som pelo som, perspectiva bem diferente da dos autores antigos que procuravam fazer, na maioria dos casos, explicações de ordem normativa, seja com preocupações litúrgicas (como os hindus), seja com fins gramaticais e retóricos (gregos, por exemplo), ou ainda com objetivos de recuperação da fala (professores de surdos, gagos etc., do século precedente).

No século XIX, na Europa, surgem os estudos fonéticos como filologia comparativa indo-europeia sem haver uma precisão no que diz respeito à definição de fonética. Realizavam-se as análises a partir de textos literários e religiosos, em que o dinamarquês Jacó Grimm, em 1822, observou correspondências sistemáticas entre os sons de palavras em diferentes línguas, resultantes de mudanças no tempo e no espaço. Tal pesquisa ficou conhecida como lei de Grimm.

O primeiro estudo pautado na fala ocorre em 1857, quando Schleicher, após morar um tempo entre camponeses da Lituânia, descreve a oralidade do falar desse povo por meio de um método comparativo, seguindo assim, as leis fonéticas formuladas pelos estudiosos comparatistas.

O linguísta austríaco Hugo Schuchardt, ao realizar suas pesquisas sobre pidgins e crioulos, mostra-se contrário às leis fonéticas, chamando a atenção para a imensa variedade linguística existente em uma comunidade de fala, ao observar que diferentes línguas, ao entrarem em contato, podem influenciar-se mutuamente.

Tem início em 1950 a teoria gerativista de Noam Chomsky, na qual a organização de uma gramática de uma dada língua é analisada a partir do léxico. Somente nos anos sessenta (século XX), com o enfoque da teoria estruturalista, a dialetologia e a sociolinguística, por meio de dados empíricos, comprovam que a realidade da mudança linguística estava relacionada à fonética/fonologia. É também nesse século que, com o surgimento da fonética experimental, passam a utilizar aparelhos especializados, dando ênfase à análise descritiva dos sons das línguas.

No Brasil, os estudos linguísticos tiveram início na década de 70. Entretanto, somente ao final do século XX, passaram a receber um tratamento mais aprofundado, como por exemplo, com a publicação do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), *Padrões Sociolinguís-*

ticos, organizado por Oliveira e Silva, Scherre (1996) que analisa os fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro.

3. O papel do professor de língua portuguesa frente ao ensino de fonética e fonologia

É fato que os profissionais de língua portuguesa têm, atualmente, uma formação linguística sobre os conceitos de fonética e fonologia e sua aplicabilidade, quanto às variações linguísticas, quanto aos segmentos consonantais e vocálicos, como também sobre os elementos prosódicos do falar do português brasileiro, ou seja, a descrição e a variação dos sons do falar português nas várias regiões do país, mas ainda se questiona: Frente a tais conhecimentos, como seria nossa postura em sala de aula? E ainda, o que causa o desinteresse de nossos alunos em relação ao estudo e aprendizado dessas áreas, mesmo com a diversidade linguística de nossa sociedade?

A preocupação com questões relativas ao trabalho desenvolvido pelo educador, inicialmente, deve partir de uma reflexão sobre como é trabalhada a fonética na sala de aula e sobre o uso do livro didático, sob o enfoque da diversidade de traços fônicos e prosódicos do português brasileiro e de comunidades interétnicas existentes em nossas realidades. Além disso, as marcas caracterizadas nas produções escritas mostram-se como presença de fortes traços linguísticos, associados à língua falada, ou seja, a transferência e/ou o princípio de saliência fônica nas produções escritas de alunos do ensino básico são outros pontos de importante observação e análise realizada pelo professor.

Outro ponto relevante seria o momento em que a língua falada em questão não é prestigiada socialmente, não se mostra atuante em nenhum contexto comunicativo, a não ser em determinadas comunidades de minorias étnicas ou de traços rurais. De acordo com Bortoni-Ricardo (1984, p.10), “a variedade “urbana” conserva traços dos dialetos rurais, principalmente no que concerne à simplificação do sistema flexional da língua portuguesa”.

Assim, mesmo que tais traços de transferências do oral para o escrito estejam presentes, não devem ser vistos como algo intrínseco ao texto enquanto artefato da linguística, isto é, como uma evidência possível de ser identificada por qualquer leitor, em qualquer situação, mas como um efeito que se observa, ou não, na leitura, em função do conjun-

to das práticas de letramento em que se dá a interlocução mediada pela escrita.

Sob a ótica pedagógica, ressalta-se que esse objeto de ensino pode ser compreendido como algo que a prática escolar privilegia e torna legítimo: a linguagem, a cultura e a etnia do outro sem que haja o estigma. Trata-se, então, de uma análise linguística e didática a que os docentes precisam atender e, assim, possam ser aceitas para poder analisar o diferente.

Portanto, é necessário que o professor atue junto aos traços de transferências linguísticas, iniciando pelos traços fônicos da língua materna e mostre assim, o ponto e o modo de articulação dos fonemas da língua de origem de seus descendentes e como estes se distinguem das variantes do português brasileiro, efetuando uma prática pedagógica na e pela diferença dos traços fônicos de forma efetiva e concreta.

4. Análise da abordagem fonética e fonológica em um livro didático do ensino fundamental

De acordo com Thaís Cristófaró Silva (2013), fonema é “o som de uma língua que tem valor distintivo [...] e está caracterizado como unidade fonêmica” (2013, p. 126). Para a autora, “Fonologia é a disciplina da linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional. Determina a distribuição dos sons e contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros” (2013, p. 110). Ainda de acordo com Silva, “Fonema é a unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua. Dois sons podem ser classificados como fonemas quando estão em contraste e oposição. Ou seja, são sons diferentes em um mesmo contexto, em palavra com significados diferentes” (2013, p. 109).

Em relação à concepção da linguística, da fonética e fonologia frente às propostas apresentadas pelos livros didáticos e um processo de implementação de uma proposta de renovação do ensino da fonética em sala de aula, mostra-se importante a realização de uma análise de material utilizado no cotidiano da relação ensino-aprendizagem. Assim, escolheu-se a obra *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, no qual o tema fonema e letra são tratados no livro do 6º ano, de forma bastante superficial e complexa.

Inicia-se o conteúdo por meio de atividades relacionadas com um anúncio. São feitas três perguntas a respeito do gênero textual e, em seguida, tem-se como ponto de partida a pronúncia de três palavras componentes do anúncio quando, sua e trabalho. O exercício pede que o aluno diga, primeiramente, quantas letras há nas palavras e, em seguida, quantos sons cada uma delas tem. Esta última questão pode gerar bastante dificuldade, já que não há nenhuma menção anterior aos dígrafos.

A proposta seguinte traz a representação dos “sons” das palavras não, infantil e sim. Sem qualquer tipo de explicação prévia são introduzidas as representações fonéticas das vogais nasalizadas e das semivogais no exercício. Um aluno de 6º ano ainda não tem maturidade linguística suficiente para compreender tal representação e, com toda certeza não compreenderá não só ela, mas também outras representações feitas posteriormente durante a sistematização do conteúdo.

No livro, fonema é definido como “a menor unidade sonora de uma palavra falada” (2012, p. 50) sendo este mencionado até então apenas como som, o que mais uma vez acaba por deixar vagas as informações necessárias aos alunos para a compreensão do conteúdo. Muitos, inclusive, acabam interpretando a questão de número de sons como sendo quantidade de sílabas.

O fato é que de nada adianta introduzir transcrições fonéticas complexas em turmas de 6º ano e fornecer informações que elas não assimilam e tampouco aplicarão a sua vida cotidiana. Deve-se sim trabalhar a questão da diversidade da pronúncia, fazer com que distingam sons e letras de modo a contribuir com a ortografia e até mesmo com dificuldades fonológicas.

É importante destacar que para muitos livros didáticos, como a obra: Português – de olho no mundo do trabalho – Editora Scipione, “a fonologia estuda os elementos fônicos que distinguem, numa mesma língua, duas mensagens de sentido diferente [...], nisto (a fonologia) se diferencia da fonética, que estuda os elementos fônicos independentemente de sua função na comunicação” (TERRA & NICOLA, 2004, p. 188). A partir dessa definição, eles dão início a um subtítulo, *Os Sons da Língua*, no qual definem o conceito de fonema, que seria “a unidade sonora mínima capaz de estabelecer distinção entre vocábulos de uma língua” (2004, p. 189). Dentro disso, ainda trabalha a representação gráfica dos fonemas, onde explica que “para representar graficamente os fonemas, contamos com uma série de sinais gráficos denominados letras. Além das

letras, foram utilizadas também notações léxicas (acentos gráficos, cedilha, til)”. (2004, p. 189)

Os autores também apontam o cuidado que deve ser tomado para não confundir fonemas com letras. A explicação apresentada é que “fonemas são fenômenos acústicos, isto é, sonoros, enquanto as letras são representações gráficas dos fonemas” (2004, p. 189). No exercício denominado “A teoria na prática”, o autor apenas delimita o conteúdo em cinco questões simples e objetivas. Já nos exercícios, pede para que sejam feitos pares distintivos, correspondência entre o número de fonemas e o de letras, identificação das palavras que apresentam semivogal, classificação silábica, classificação de fonemas entre outros.

Na realidade escolar detectamos a importância de falar a respeito dos fonemas não somente no 6º ano, fase inicial do segundo ciclo do fundamental na qual os discentes ainda possuem pouca maturidade para assimilar alguns conceitos, assim como é fundamental não tratar o assunto fonema de forma técnica e regrada, mas como algo integrado à vivência nessa série. Deve-se aprofundar o assunto nos anos finais, como por exemplo, no 9º ano, em que o entendimento do que vem a ser uma pequena unidade sonora de caráter distintivo, pode ser de fato explicado, exemplificado e esclarecido e servirá como ponte para outros assuntos que virão a ser estudados posteriormente.

5. *Considerações finais*

Conforme mencionado no decorrer da pesquisa, nosso objetivo é colaborar para a melhoria do ensino da língua portuguesa, sobretudo no que se refere à fonética e à fonologia, e, de acordo com Ferrarezi e Teles (2006), constata-se que, de modo geral, a maioria dos estudantes, sobretudo dos níveis fundamental e médio, revela falta de interesse por questões ligadas a essas áreas e, por vezes, parece não compreenderem a importância de tal aprendizado. Ou seja: o que poderia ser prazeroso e útil se torna algo maçante e monótono, prejudicando a formação de nossos alunos, sobretudo no âmbito de conhecer e valorizar a diversidade linguística existente em nosso país.

Discutiu-se, após a compreensão do percurso histórico dos estudos de fonética e fonologia, o quanto os professores de língua portuguesa enfrentam problemas para despertar o interesse de seus alunos para esse tema de estudo. Muitos foram os questionamentos que surgiram e que,

por diversas vezes, são deixados sem esclarecimentos, talvez porque ser tal estudo relegado, frequentemente, a um plano secundário, embora apareça em primeiro lugar nas gramáticas. Será que isso acontece por falta de preparo dos professores? Ou porque as abordagens se tornam tão simplificadas, por uma necessidade de adaptação aos níveis iniciais de ensino, que acabam prejudicando o conteúdo? Como utilizar o material didático frente a tais situações de conflito? Estariam de acordo com a faixa etária?

Verificou-se a necessidade de ressaltar que esse objeto de ensino deve ser entendido como sendo o que a prática escolar privilegia e legitima: a linguagem, a cultura e a etnia do outro sem que ocorram rótulos e preconceitos, sobretudo, linguísticos. Trata-se, desse modo, de uma análise linguística, didática e cultural a que os docentes precisam atender e possa ser aceita para analisar o diferente, a partir dos traços da língua em seus variados usos e situações culturais dentro e fora da escola.

Outro ponto analisado deu-se a partir de reflexões sobre o estudo da fonética e do material encontrado no livro didático de 6º e 9º ano, constatou-se que, neste campo da linguística, algumas mudanças já ocorreram, mas não se pode considerar que se constituíram, de fato, num avanço qualitativo, é preciso levar em consideração a maturidade e contextos em que se aplicam tais atividades e, sobretudo, em relação à realidade de nosso cotidiano escolar.

Portanto, o que se sugere é uma renovação interna tanto do profissional quanto do educando, que se reveja o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas brasileiras de educação básica especialmente, ao estudo da fonética e da fonologia e mostrar o quão é necessário que aconteça não só incentivo ou apenas gosto pelas duas áreas do conhecimento anteriormente assinaladas durante as análises, mas também, um enfoque no fato de não existir um caminho pronto e perfeito a ser percorrido. É preciso que se perceba que o ponto de reestruturação se encontra no estudo, na dedicação, na pesquisa, ou seja, num trabalho que seja continuado dentro e fora da sala de aula para mostrar e valorizar nossa diversidade linguística e, sobretudo, cultural, para se perceber que não há um falar superior ao outro, mas sim, situações de uso e variações regionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialetoal. *Revista Tempo Brasileiro*, v. 78/79, p. 9-32, 1984.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguagem*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FERRAREZI JR., Celso; TELES, Iara Maria. *Gramática do brasileiro*. São Paulo: Globo, 2006.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1995.
- MAGALHÃES, Thereza Cochar; CEREJA, William Roberto. *Português: línguas: ensino fundamental*. 6º ano. São Paulo: Atual, 2012.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, Cristóforo Thais. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- TERRA, Ernani; NICOLA NETO, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

**PROBLEMATIZANDO OS FENÔMENOS FONÉTICOS
QUE MIGRAM DA FALA PARA A ESCRITA
COM ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
NO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE/BA**

Antonio Mauricio de Andrade Brito (UFRB)
toni-7003@hotmail.com

Emanoela Sena dos Santos (UFRB)
manu.gcat@hotmail.com

Geisa Borges da Costa (UFRB)
geicosta@ufrb.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo verificar, descrever e analisar os fenômenos fonéticos que migram da fala para a escrita, em estudantes de uma escola pública do município de Mutuípe – BA. Desse modo, verifica-se a ocorrência de representação ortográfica da fala ou não por esses discentes. O *corpus* deste trabalho constituiu-se a partir da aplicação de uma atividade de produção textual em sala de aula, para crianças do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Mutuípe – BA. Todos os textos foram produzidos de uma maneira espontânea, a partir de desenhos indicados pelos pesquisadores. Logo após, descreveram-se os tipos de desvios de escrita encontrados nas produções textuais dos alunos. A utilização da norma não padrão pelas crianças das classes populares, pode tornar o aprendizado da escrita ainda mais difícil, pois nesta fase é comum que muitas variantes presentes na fala dos alunos sejam transpostas para seus textos escritos. Desse modo, é necessário que o professor proponha atividade que estejam respaldadas em uma pedagogia sociocultural, que leve em conta a norma linguística do aluno.

Palavras-chave: Fenômenos fonéticos. Fala. Escrita. Matuípe. Ensino fundamental.

1. Introdução

Muitos fenômenos fonéticos têm certo nível de facilidade de migrar da fala para a escrita pelo indivíduo. Ao entrar na escola a fala é uma modalidade obtida e designada na aquisição da língua desde a infância e

em muitos casos, até a fase adulta do sujeito. A representação ortográfica da fala estabelece uma dificuldade, não somente para as crianças em início de escolarização, como também para os adultos escolarizados que a utilizam como competência em várias situações de comunicação do seu dia-a-dia, traduzindo muitas das vezes em uma escrita não-padrão. De acordo com o trecho exposto acima Costa (2010, p. 49) afirma que:

Ao chegar à escola, a fala já é uma modalidade adquirida e denominada na aquisição da língua pelas crianças, que a utilizam com competência nas mais diversas situações comunicativas do seu cotidiano. A escrita é considerada uma forma de linguagem secundária, que surgiu há apenas cinco mil anos como uma necessidade de o homem registrar seus usos orais, numa tentativa de representação da fala. Entretanto, representar ortograficamente a fala constitui-se em uma grande dificuldade, principalmente para as crianças em início de escolarização. Mas, não só pra elas, pois até mesmo entre os adultos já escolarizados são frequentes as dúvidas com relação à grafia de determinadas palavras.

Os participantes da pesquisa são alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Mutuípe – BA, localizada na zona urbana, denominada como escola A. A pesquisa tem um viés quantitativo, possuindo a pretensão, da realização dos fenômenos fonéticos da escrita dos discentes. Com este procedimento metodológico, buscamos reunir informações sobre a variação na fala coloquial dos estudantes. A escolha pelo método quantitativo se deu pela abordagem, de contribuir de forma mais efetiva na compreensão das análises dos fenômenos fonéticos problematizando as palavras-chaves do trabalho.

A professora de redação dessa classe apresentou uma imagem aos alunos, e a partir dessa imagem pediu para que todos escrevessem uma redação. A partir dessa atividade, analisamos 10 escritas textuais, e dessas selecionamos cinco, por conter maior interferência da fala na escrita.

A partir dos estudos do componente curricular: Língua Portuguesa I, o presente artigo tem como objetivo analisar se os alunos da escola A utilizam representam ortograficamente a fala na escrita.

Os processos utilizados serão apresentados nas seções seguintes.

2. *Análise dos fenômenos fonéticos*

Análise em tabela dos principais fenômenos fonéticos na escrita, encontrados nas produções textuais dos alunos da escola pública, do município de Mutuípe – BA.

Palavra corretamente escrita	Como foram encontradas nas produções textuais dos alunos	Fenômeno fonético correspondente	Definição do fenômeno fonético
Melancia	melencia melacia melancia	Alteamento da vogal	
Parece	paresce		
História	estória		
Resolveu	resoveu		
Por isso	Purisso, porisso		
Deixou	deixo		
Sossegado	susegado		
Morrer	more		
Negócio	negosso		
Carente	carenti		
Noite	noiti		
Pensa	penca		
Faculdade	faculdadi		
Sete	seti		
Vinte	vinti		
Loiro	loro		
Moça	moca		
Alto	aulto		
Características	caracteristicas		
Experimentação	esprimentação		
Indicando	indicano		
Maquiagem	Maquijem		
Sobancelha	Sombraselha, Sombracelha		
Cortina	cotina		
Vestido	vistido		
Batom	bator, bato		
Sorridente	soridente		

3. Considerações finais

A elaboração deste trabalho contribuiu de forma significativa para a apresentação do tema desta pesquisa, possibilitando uma ampla visão das análises da produção textual dos alunos.

Analizamos que os docentes dessa série devem conhecer a necessidade de seus discentes, priorizando em suas atividades pedagógicas e metodologias, as linhas linguísticas em variação presentes na escrita dos estudantes, levando em conta que esses fenômenos perpassam pelas influências culturais e sociais que esses indivíduos vivem em seu cotidiano, procedendo desta forma em sua formação.

Portanto foi possível verificar que no tocante a ocorrência do fenômeno fonético na escrita da escola A em Mutuípe – BA, não se diferencia muito das outras escolas públicas dos municípios brasileiros, pois as análises mostram acontecimentos semelhantes a estudos realizados no português do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 276-275.

BOTELHO, José Mario; LEITE, Isabelle Lins. *Metaplasmos contemporâneos: um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: UERJ. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabellelinsleite.pdf>>.

COSTA, Geisa Borges da. *O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses*. Salvador. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007, p. 49-67.

SÍNCOPE DAS PROPAROXÍTONAS EM FALANTES DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA

Antonio Mauricio de Andrade Brito (UFRB)
toni-7003@hotmail.com

Emanoela Sena dos Santos (UFRB)
manu.gcat@hotmail.com

Geisa Borges da Costa (UFRB)
geicosta@ufrb.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo verificar, descrever e analisar o processo linguístico denominado síncope em palavras proparoxítonas utilizado por informantes de Amargosa – BA. Desse modo, verificar-se-ão se esses falantes usam as palavras sinco-padas na sua fala cotidiana e quais variáveis linguísticas e sociais influenciam para que ocorra esse fenômeno linguístico. A síncope é um fenômeno fonético que consiste no apagamento da vogal postônica não final das proparoxítonas, que ocorre desde o latim vulgar e continua acontecendo no português do Brasil e em outras línguas românicas. Problematizar estas questões linguísticas a partir de uma pesquisa realizada com falantes do interior baiano é apontar que existem variações linguísticas não porque as pessoas são incapazes ou inferiores, mas pelo fato de que as línguas são fenômenos sociais que servem a grupos socialmente distintos. Sendo assim, os usos diversificados da língua acompanham a heterogeneidade das diferentes comunidades linguísticas. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de se conhecer a realidade linguística do município de Amargosa, além de contribuir para a ampliação dos estudos sobre o português popular do Brasil.

Palavras-chave: Fonética. Síncope. Sociolinguística.

1. Introdução

Uma língua não pode ser considerada como um objeto estável, pois ela faz parte de uma sociedade em transformação, que como tal muda constantemente. Podemos chamar essa diversidade de variações lin-

guísticas, as quais não ocorrem ao mesmo tempo em todas as línguas, pois a partir do momento em que se faz uso de uma determinada língua, utilizam-se elementos próprios dessa língua. Tais variações se fazem presente cotidianamente, nos falares dos jovens e dos idosos, tanto na zona rural, quanto na zona urbana, em nível de escolaridade superior ou analfabeto. Todas as pessoas praticam variedades de sua língua. Entretanto, essa variabilidade não impede a intercompreensão entre os falantes, pois não atinge o todo e sim partes da língua.

O processo linguístico acontece por meio das produções sociais, brotadas e arquitetadas através de determinadas influências, desde a infância até a fase adulta da vida do indivíduo. Esse estudo justifica-se pela necessidade de se conhecer a realidade linguística do município de Amargosa, além de colaborar com a ampliação dos estudos sobre o português popular do Brasil.

O *corpus* dessa pesquisa é formado por informantes jovens e idosos da zona rural e urbana, esses sujeitos entrevistados apresentam níveis de escolaridade distintos. Alguns não possuem nenhum grau de escolaridade, outros somente o ensino primário, e outros apenas o ensino superior. A pesquisa tem um viés quantitativo, priorizando a realização da quantidade a análise estatística de uso dos falantes que usam as palavras sincopadas. Com este procedimento metodológico, buscamos reunir informações sobre o uso da língua vinculado ao meio sociocultural dos indivíduos. A escolha pelo método quantitativo se deu pela abordagem contribuir de forma mais efetiva na compreensão e análise dos dados. Foram realizadas 12 entrevistas nas localidades rural e urbana, através dos quais coletamos os dados de fala.

Objetivamos, com este trabalho, analisar um fenômeno que ocorre no português utilizado por alguns informantes nas zonas rural e urbana de Amargosa – BA, que é a síncope em algumas palavras proparoxítonas. Este estudo tem por finalidade analisar se esses falantes utilizam cotidianamente as palavras sincopadas na sua fala e quais variáveis linguísticas e sociais influenciam para que ocorra esse fenômeno linguístico no gênero masculino e feminino. Problematizar estas questões usuais no município de Amargosa – BA é apontar que existem variações linguísticas não porque as pessoas são incapazes ou indisciplinadas, mas que as línguas são fatos sociais que só existe em sociedade e toda sociedade se faz com usos diversificados da própria língua.

2. Aspectos relativos à fonética da língua portuguesa

A linguística é denominada a ciência que estuda a fala e os fenômenos relacionados à linguagem. Marcuschi (2008) aponta que os primeiros estudos científicos sobre a linguagem se deram no início do século XX por meio da divulgação de um curso de linguística geral realizado por Fernand Saussure. Posteriormente, vieram os estudos de Chomsky com sua gramática gerativa. No entanto, em ambos os estudos o aspecto social, histórico, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas eram elementos de segundo plano no interesse da linguística. Só a partir do Círculo de Praga é que começam os estudos de cunho funcionalista culminando no século XX, com o surgimento de várias correntes linguísticas, dentre elas a sociolinguística que vai perceber e identificar as variações sociais da linguagem.

As línguas mudam com o passar dos tempos, uma prova disso é a transformação que houve no latim dando origem a língua portuguesa. O latim clássico, falado pelas pessoas de classes sociais superiores e letradas, sofreu modificações no meio do povo pobre e analfabeto dando origem ao latim vulgar, que por sua vez foi sofrendo transformações e deu origem a uma língua totalmente diferente do latim. Essa mudança na língua traz consigo várias peculiaridades em suas variações dialetais que vão estar diretamente ligadas à cultura do grupo que faz o uso daquela língua. Tais mudanças são percebidas diariamente, pois a língua é “viva” e sempre sofrerá mudanças através de seus falantes atuais, ou seja, percebemos facilmente as diferenças na fala do baiano e do paulista.

A fonética, por sua vez, é a parte da linguística pela qual se estuda os sons enunciados pelo indivíduo ao realizar a comunicação. Este fenômeno contrapõe-se ao da escrita, a qual conta com as letras (vogais e consoantes), pois estuda os sons, descrevendo e transcrevendo os sons da fala, analisando suas particularidades levando em conta a maneira em que são produzidos.

A fonética tem sua classificação basicamente em três atribuições:

- ⇒ Fonética articulatória: Responsável pela descrição e classificação dos sons. Isto é, nos permite identificar, descrevendo então a realização do som por meio do modo, lugar de articulação, grau de vozeamento, posição e função de cada um.
- ⇒ Fonética acústica: Examina as propriedades físicas do som, ou seja, a maneira com que os sons da fala chegam até o aparelho

auditivo. A análise destes sons é feita com a ajuda de programas computacionais, estes podem identificar o sexo, origem, estado emocional do locutor, além de, analisar com detalhes a altura e a intensidade dos sons.

⇒ Fonética auditiva: Concentra suas análises na maneira em que são percebidos os sons da fala do aparelho auditivo.

Dentre estes três ramos da fonética, o acústico e o auditivo raramente são empregados, uma vez que há ausência de especialização para experimentação destes campos. Partindo deste pressuposto, no transcorrer deste estudo nos atemos a estudar a parte articulatória dos sons, considerando que esta é mais verificada na produção dos sons nos atos de fala dos indivíduos como citado anteriormente.

Para isso, nesta seção adentraremos nestas questões primeiramente introduzindo como se dão os processos para a produção dos sons da fala, começando pelo aparelho fonador. Neste processo, se utiliza o sistema articulatório constituído por (lábios superiores e inferiores, dentes incisivos superiores e inferiores, palato mole ou palato duro, úvula, língua, nariz e faringe); O sistema fonatório pela (laringe onde está localizada a glote); e o sistema respiratório (traqueia, brônquios, músculos pulmonares e pulmões).

Para produção dos sons da fala, os órgãos do sistema articulatório dividem-se em articuladores passivos e articuladores ativos. Os articuladores ativos (lábio inferior, véu palatino, e as cordas vocais) movimentam-se em direção aos articuladores passivos. Os articuladores passivos (lábio superior, dentes incisivos superiores, alvéolo, palato duro, véu palatino e úvula), movimentam-se em direção aos articuladores ativos.

No português, se o véu palatino estiver posicionado para baixo, os sons serão nasais (n, m), entretanto, quando o mesmo estiver posicionado para cima, o som irá ser oral (k, g). O caminho para respiração começa no sistema respiratório onde o ar é levado para os pulmões, chegando até a laringe e formando uma corrente de ar egressiva. Após ter passado pelos brônquios o ar chega ao sistema fonatório, neste momento, será determinado o estado da glote, pelos quais podem ser vozeado ou desvozeado. Quando a glote estiver aberta, sem que haja vibração nas cordas vocais seu estado será desvozeado. Um exemplo são as consoantes [p, t, k, f, s]. Entretanto, quando o estado da glote estiver fechado, fazendo com que haja uma vibração nas cordas vocais, seu estado será vozeado. Exemplo das consoantes [b, d, g, v, s, z].

Os sons do português podem ser ainda classificados em modo de articulação, pelo qual temos: oclusiva, fricativa, africada, nasal, lateral, vibrante, tepe, retroflexa. Além destes, possuímos também o ponto de articulação: bilabial, labiodental, dental ou alveolar, palatal, velar. Destarte, com estas classificações articulatórias, podemos então classificar os sons da língua. Estes sistemas podem ser utilizados em transcrição fonética, a qual nos possibilita como falantes conhecermos cada símbolo de qualquer língua.

Os segmentos supracitados são denominados segmentos consonantais. Contudo, existem ainda os segmentos vocálicos. Na produção dos segmentos vocálicos a passagem da corrente de ar não é interrompida pela linha central, e, deste modo, não há uma obstrução ou fricção no trato vocal. Nestes segmentos, os parâmetros articulatórios das vogais são: altura da língua, a qual se faz referência a altura ocupada pela língua dentro da cavidade bucal. Esta altura varia em quatro níveis pelos quais são: alta, média-alta, média baixa, baixa. Anterioridade/posterioridade da língua, o qual se refere à posição do corpo da língua na dimensão horizontal, e divide a cavidade vocal em três partes as quais são anterior, central e posterior, além do arredondamento dos lábios, pelo qual os lábios podem estar arredondados ou não arredondados.

As vogais são: [a], [ɜ], [e], [i], [ɔ], [o], [U] e são classificadas da seguinte maneira:

- [a] Baixa, central, não arredondada.
- [ɜ] Média baixa, anterior, não arredondada.
- [e] Média alta, anterior, não arredondada.
- [i] Alta, anterior, não arredondada.
- [ɔ] Média baixa, posterior, arredondada.
- [o] Média alta, posterior, arredondada.
- [U] Alta, posterior, arredondada.
- [õ] Média alta, posterior, arredondada, nasal.

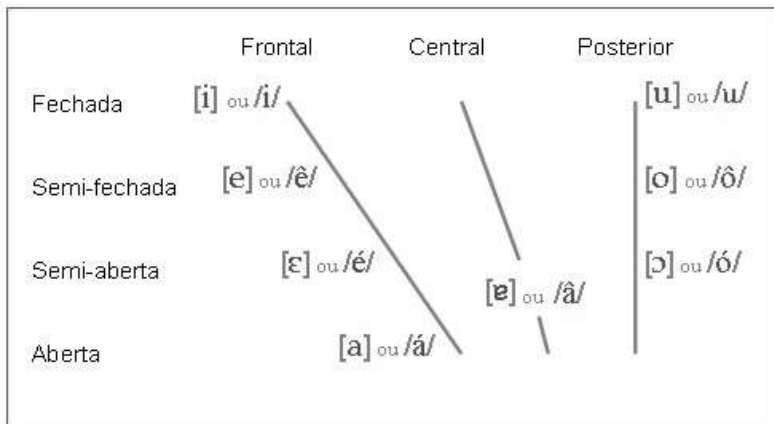
Com base nos quadros abaixo, podemos realizar transcrições em nossa língua portuguesa com os símbolos neles representados. Porém, é de fundamental importância ressaltar que os quadros para transcrições não apenas são estes, existem outros.

Quadro 1

Alfabeto Fonético Internacional - Consoantes											
	Bilabial	Labio dental	Dental	Alveolar	Post Alveolar	Retrof.	Palatal	Velar	Uvular	Faring.	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante múltiple				ɾ					ʀ		
Vibrante simple				r		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			
Oclusiva eyectiva	pʰ			tʰ		ʈʰ	cʰ	kʰ	qʰ		
Implosiva	ɓ ɗ			ɗ			ɟ	ŋ	ɠ	ʛ	

FONTE: Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Informações disponíveis em: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/fonetico>. Acesso em: 06-09-2013.

Quadro 2



FONTE: Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Disponível em: <http://falabonito.wordpress.com/2006/page/97>. Acesso em: 06-09-2013.

3. Aspectos relativos ao fenômeno fonético síncope das proparoxítonas

Um dos fenômenos frequentes na língua portuguesa e que merece ser mais explorado pelos estudiosos trata-se da síncope das proparoxítonas, também chamada de supressão da vogal não-final (ou medial), das proparoxítonas. A regra das proparoxítonas se reduzirem a paroxítonas tem origem no latim vulgar, como mostram os estudos da linguística histórica. Esses estudos apontam para o fato de que as proparoxítonas que chegaram até as línguas românicas passaram por sensíveis mudanças nas sílabas átonas: lat. *opera* > port. obra. Vocábulos de cinco sílabas chegaram a reduzir-se a duas: lat. *sanitate* > fr. *santé*. Nos polissílabos, sempre que a vogal se encontrava em “positivo *debilis*”, isto é seguida de um grupo formado por oclusiva e líquida, podia em latim clássico receber ou não o acento tônico: o vulgar, porém acentuou-a. Assim, do latim vulgar; *alécre*, *intégru* e *tenébras*, produziram alegre, inteiro e trevas, no português moderno.

Na fase da língua chamada português arcaico, que se estende do século XII aos meados do século XVI, as paroxítonas são raras. A partir daí, no português coloquial, com a intensificação do acento, a penúltima vogal das proparoxítonas começou a cair. O que houve na evolução românica ibérica, foi o apagamento da sílaba tônica átona postônica não final desde vocábulos.

Em variedades do português falado de hoje, a tendência persiste. E pode-se constatar através das diversas pesquisas existentes que a variação das paroxítonas é um fenômeno difundido em todo o território, não só na fala normal dos menos escolarizados como na fala espontânea dos mais escolarizados, em determinadas situações.

Segundo as gramáticas normativas da língua portuguesa, as proparoxítonas são aquelas palavras cuja sílaba tônica é a antepenúltima. No entanto, essas gramáticas ignoram o fato das palavras proparoxítonas sofrerem comumente variação. Normalmente, são interpretadas como erro. Portanto, palavras como *chácara*, *pétala* e *agrônomo*, não são difíceis de escutar como: *chacra*, *petla*, *agromo*, respectivamente.

Para Silva (2010) as vogais postônicas ocorrem entre a vogal tônica e a vogal átona final. No português do Brasil há variadas formas na pronúncia dessas vogais, havendo duas distribuições de estilo para as mesmas: o formal e o informal. No estilo formal que ocorre na maioria dos dialetos brasileiros, tem as vogais [i, e, a, o, u] ocorrendo em posição

postônica medial. Já em alguns dialetos como o da região Nordeste, sucedem as vogais [ɛ, ɔ] em posição pós-tônica medial em estilo formal.

Alguns dialetos apresentam especificidades na ocorrência das médias baixas. A ocorrência de médias altas ou médias baixas depende, sobretudo, da vogal tônica que a antecede.

Já no estilo informal, há uma redução das vogais postônicas médias na maior parte dos dialetos do português brasileiro. Desse modo as vogais em estilo formal [i, a, u] são reduzidas a [ɪ, ə, ʊ] no estilo informal.

4. *Exposição e análise dos dados*

Informante	Gênero	Faixa etária	Idade	Localidade	Nível de escolaridade	Palavras na norma padrão	Vocalizações encontradas
A	Fem.	Jovem	19 anos	Zona urbana	Ensino Superior	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara	[ˈaxvori] [ˈɔkulus] [ˈfɔʃfɔru] [ˈlãpada] [ˈpɔlvɔra] [ˈpláʃtiku] [ˈʃikara]
Não houve a síncope, pois na pronúncia do informante não foi suprimido nenhum segmento vocálico.							

Informante	Gênero	Faixa etária	Idade	Localidade	Nível de escolaridade	Palavras na norma padrão	Vocalizações encontradas
B	Masc.	Jovem	22 anos	Zona urbana	Ensino Superior	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ˈaxvori] [ˈɔkulus] [ˈfɔsfɔru] [ˈlãpada] [ˈpɔwvɔra] [ˈpláʃʃiku] [ˈʃikara]
Não houve a síncope, pois na pronúncia do informante não foi suprimido nenhum segmento vocálico.							

Informante	Gênero	Faixa etária	Idade	Localidade	Nível de escolaridade	Palavras na norma padrão	Vocalizações encontradas
C	Fem.	Jovem	23 anos	Zona urbana	4ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ˈaxvi] [ˈɔkruʃ] [ˈfrɔkrus] [ˈlâpida] [ˈpɔyva] [ˈplatʃiku] [ˈʃikra]
<p>Houve a síncope em todas as palavras em negrito, pois as mesmas foram reduzidas a paroxítonas. Não houve a síncope na palavra plástica [ˈplastiku], pois na pronúncia só houve o apagamento da consoante “s”, não modificando sua classificação silábica.</p>							

Informante	Gênero	Faixa etária	Idade	Localidade	Nível de escolaridade	Palavras na norma padrão	Vocalizações encontradas
D	Masc	Jovem	23 anos	Zona urbana	4ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ˈaxvi] [ˈɔkruʃ] [ˈfɔyku] [ˈlâpra] [ˈpɔva] [ˈplajku] [ˈʃikra]
<p>Houve síncope em todas as palavras em negrito, pois ocorreu o apagamento da vogal postônica e as mesmas foram reduzidas a paroxítonas.</p>							

Informante	Gênero	Faixa etária	Idade	Localidade	Nível de escolaridade	Palavras na norma padrão	Vocalizações encontradas
E	Fem.	Jovem	35 anos	Zona urbana	4ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ˈaxvɔri] [ˈɔkulus] [ˈfɔʃʃɔru] [ˈlâpada] [ˈpɔwvura] [ˈplastʃiku] [ˈʃikara]
<p>Não houve síncope, pois na pronúncia do informante não houve o apagamento do segmento vocálico postônico não final, não modificando sua classificação silábica.</p>							

Infor- mante	Gêne- ro	Faixa etária	Ida- de	Loca- lidade	Nível de escolari- dade	Palavras na norma padrão	Vocaliza- ções en- contradas
F	Masc.	Jovem	35 anos	Zona urbana	3ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ˈavris] [ˈɔklus] [ˈfɔsfurus] [ˈlãpadas] [ˈpɔyva] [ˈplastʃiku] [ˈʃiklas]
<p>Houve síncope em todas as palavras em negrito, pois ocorreu o apagamento da vogal postônica e as mesmas foram reduzidas a paroxítonas. Nas demais não houve nenhum apagamento não ocorrendo à síncope.</p>							

Infor- mante	Gêne- ro	Faixa etária	Ida- de	Loca- lidade	Nível de escolari- dade	Palavras na norma padrão	Vocaliza- ções en- contradas
G	Fem.	Idoso	65 anos	Zona urbana	4ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ˈaxvare] [ˈɔkus] [ˈfɔsfɛrɔ] [ˈlãpada] [ˈpɔvɔra] [ˈplastʃiku] [ˈʃikara]
<p>Houve a síncope em apenas uma, a destacada em negrito. Nas demais não houve nenhum apagamento não ocorrendo à síncope.</p>							

Infor- mante	Gêne- ro	Faixa etária	Ida- de	Locali- dade	Nível de escolari- dade	Palavras na norma padrão	Vocaliza- ções en- contradas
H	Masc.	Idoso	65 anos	Zona urbana	4ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ˈaxvi] [ˈɔkus] [ˈfɔsku] [ˈlãpra] [ˈpɔyvra] [ˈplastʃiku] [ˈʃikara]
<p>Houve síncope em todas as palavras em negrito, pois ocorreu o apagamento da vogal postônica medial e as mesmas foram reduzidas a paroxítonas. Nas demais não houve nenhum apagamento não ocorrendo à síncope.</p>							

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Infor- mante	Gê- nero	Faixa etária	Ida- de	Loca- lidade	Nível de escolari- dade	Palavras na norma padrão	Vocaliza- ções encon- tradas
I	Fem.	Jovem	18 anos	Zona rural	4ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ʔarvɔri] [ʔɔkulus] [fɔsfɔro] [ʔâpada] [ʔɔvɔra] [plastʃiku] [ʃikara]
Não houve síncope, pois na pronúncia do informante não houve o apagamento do segmento vocálico, não modificando sua classificação silábica.							

Infor- mante	Gêne- ro	Faixa etária	Ida- de	Loca- lidade	Nível de escolari- dade	Palavras na norma padrão	Vocaliza- ções en- contradas
J	Masc.	Jovem	35 anos	Zona rural	4ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ʔavris] [ʔɔkus] [fɔʃku] [ʔâpra] [ʔɔvvas] [ʔlaʃku] [ʃikra]
Houve síncope em todas as palavras em negrito , pois ocorreu o apagamento da vogal postônica medial e as mesmas foram reduzidas a paroxítonas.							

Infor- mante	Gê- nero	Faixa etária	Ida- de	Loca- lidade	Nível de escolari- dade	Palavras na norma padrão	Vocaliza- ções encon- tradas
k	Fem.	idoso	67 anos	Zona rural	2ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ʔavris] [ʔɔkrus] [fɔʃku] [ʔâpra] [ʔɔwva] [ʔhãʃku] [ʃikha]
Houve síncope em todas as palavras em negrito , pois ocorreu o apagamento da vogal postônica medial e as mesmas foram reduzidas a paroxítonas.							

Informante	Gênero	Faixa etária	Idade	Localidade	Nível de escolaridade	Palavras na norma padrão	Vocalizações encontradas
L	Masc.	Idoso	73 anos	Zona rural	1ª série	árvore; óculos; fósforo; lâmpada; pólvora; plástico; xícara.	[ˈavi] [ˈɔkus] [ˈfɔsku] [ˈlãpera] [ˈpɔwva] [ˈplɔʃiku] [ˈʃikra]
<p>Houve síncope em todas as palavras em negrito, pois ocorreu o apagamento da vogal postônica medial e as mesmas foram reduzidas a paroxítonas.</p>							

Variações de pronúncias encontradas
<p>Árvore – [ˈaxvɔri] [ˈavris] [ˈaxvi] [ˈaxvɔri] [ˈaxvare] [ˈavi]</p> <p>Óculos – [ˈɔkulus] [ˈɔkrɔ] [ˈɔklus] [ˈɔkus] [ˈɔkrus]</p> <p>Fósforo – [ˈfɔʃfɔru] [ˈfɔsfɔru] [ˈfɔsfɔro] [ˈfrɔkrus] [ˈfɔsfurus] [ˈfɔsfɛrɔ] [ˈfɔsku] [ˈfɔjku] [ˈfɔyku]</p> <p>Lâmpada – [ˈlãpada] [ˈlãpida] [ˈlãpra] [ˈlãpadas] [ˈlãpera]</p> <p>Pólvora – [ˈpɔvɔra] [ˈpɔyvra] [ˈpɔvɔra] [ˈpɔwva] [ˈpɔyvas] [ˈpɔwvɔra] [ˈpɔyva] [ˈpɔva] [ˈpɔyva] [ˈpɔwvura]</p> <p>Plástico – [ˈplɔʃtiku] [ˈplastʃiku] [ˈplɔʃku] [ˈplɔʃiku] [ˈplɔʃku] [ˈplastʃiku] [ˈplátʃiku] [ˈplastʃiku] [ˈpʃɔʃku]</p> <p>Xícara – [ˈʃikara] [ˈʃikra] [ˈʃiklas]</p>

5. Gráficos apresentando os resultados





Obs. No total dos dados coletados ocorreu mais síncopes na zona urbana. Este fato se deu pela maior quantidade de informantes urbanos, no entanto ao se tabular os dados em percentuais verificou que na zona rural ocorreu maior número de palavras sincopadas.

6. Considerações finais

Os dados apresentados em relação às variáveis sociais como gênero, faixa etária, origem geográfica e grau de escolaridade permite-nos inferir que as pessoas de baixa escolaridade utilizam palavras sincopadas e as de nível superior não as utilizam. No que se referem à faixa etária, os mais jovens tendem a se utilizarem da síncope com mais frequência do que os mais velhos.

Quanto às zonas do município, foi possível constatar que tanto na zona urbana, quanto na zona rural, ocorreu o processo da síncope das proparoxítonas no português falado dos informantes. No entanto, houve maior incidência na zona rural.

Foi possível analisar que os informantes do gênero masculino utilizam um maior número de palavras sincopadas em sua fala, enquanto no feminino a incidência foi menor. Essas informações demonstram que homem e mulher falam diferentes na parte lexical e na construção de estruturas linguísticas, isso explica que as mulheres se aproximam do padrão formal da língua.

Portanto, foi possível verificar que no tocante a ocorrência da síncope em Amargosa – BA, não se diferencia muito de outros municípios brasileiros, pois os dados mostram ocorrências semelhantes a estudos re-

alizados no português do Brasil. Nesse sentido, vê-se a importância dos conhecimentos trazidos por esta pesquisa para a construção de um mapeamento linguístico de Amargosa.

Finalmente é importante salientar que apesar de confirmada a variação linguística caracterizada pela síncope, a mesma não deve ser observada como erro e sim como uma ocorrência natural nas línguas principalmente nas de origem românica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Breve excursão sobre a linguística no século XIX. In: _____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 25-46.

OLIVEIRA, Demerval da Hora. *Fonética e fonologia*. Paraíba: UFPB virtual, 2009. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/fonetica_e_fonologia.pdf>. Acesso em: 30-08-2013.

SEARA, Izabel Christine. et al. *Fonética e fonologia do português brasileiro – 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf>. Acesso em: 30-08-2013.

SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: roteiro e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2013.

A AVALIAÇÃO EXTERNA E A IDENTIDADE DOCENTE

Marina da Gloria Perrucho dos Santos (UNIGRANRIO)
marina_perrucho@yahoo.com.br
Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)
idfrazao@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo busca discutir o modo como às políticas externas de avaliação vêm influenciando a identidade cultural da prática docente. A discussão gira em torno da chamada crise da identidade, ou seja, argumenta-se que as velhas práticas identitárias do professor estão sendo substituídas. Essas avaliações do mundo líquido-moderno têm gerado uma mudança cultural de identidade nas propostas e ações da natureza pedagógica do docente. É o professor da turma que tem se responsabilizado pela organização dos processos avaliativos da sala de aula. Devido à importância que as avaliações externas vêm apresentando, intencionamos apreender, por meio das manifestações de identidade dos professores, em que momento as políticas nacionais de avaliação interferem na cultura do trabalho pedagógico. A análise da prática do professor em sala de aula estará baseada em autores como Afonso (2000), Hoffmann (2009), Hall (2008), Bauman (2005), Young (2013), Paro (2002), entre outros, que falam sobre essa influência cultural das políticas externas de avaliação no mundo globalizado. Essas políticas vêm reestruturando o trabalho docente, que passa a ser mais exigido de acordo com a demanda dos resultados de seu trabalho, com foco nos índices de aprovação. Nesse sentido, a avaliação segue como um processo coletivo de reconstrução de identidade a partir do momento em que esse fenômeno repercute sobre a prática do professor.

Palavras-chave: Avaliações externas. Trabalho docente. Identidade cultural.

1. Introdução

O presente artigo trata da pressão que o processo de avaliação externa exerce sobre a identidade cultural da prática docente, assunto de grande repercussão na atual sociedade globalizada face à mudança do modelo tradicionalmente cultural para o modelo de mercado cada vez mais competitivo preocupado em desenvolver os seus índices. Tais ações

aconteceram num momento em que o estado era caracterizado pela expressão utilizada por Afonso (2000), Estado Avaliador, que significa que o estado vem adaptando uma lógica de mercado competitivo e apresenta modelos de gestão privada com sua preocupação nos resultados dos testes nacionais.

Nesse momento se desenvolve uma tensão entre a participação e a identidade do professor regulada pelo controle externo através da avaliação dos resultados do desempenho de alunos e professores, como se ambos fossem apenas produtos que pudessem ser quantificáveis.

Em virtude das políticas de externas de controle da educação, o estado passa a ampliar a regulação que se efetiva por meio da implantação das avaliações nacionais. Por outro lado o professor é responsabilizado por elaborar uma prática identitária que se aproxime mais dos moldes dessas avaliações sendo questões objetivas com marcação em cartão resposta. A partir dessa reflexão desenvolvida nesse artigo se organiza no seguinte problema: Em qual perspectiva as políticas nacionais de avaliação interferem na cultura do trabalho pedagógico do professor?

Nas escolas públicas de educação básica as avaliações nacionais exercem maior pressão sobre o processo de reconstrução de identidade do professor, desde a divulgação em 2007, pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) do indicador de avaliação da educação básica, o IDEB, (índice de desenvolvimento da educação básica). A intenção do presente artigo é discutir a avaliação externa no mundo líquido-moderno na perspectiva da mudança cultural de identidade nas propostas e ações da natureza pedagógica do docente. O Estado através das avaliações externas tem acesso a informações referentes às positivities e fragilidades de uma escola ou de um sistema educacional capaz de controlar a gestão. O estudo tem como categoria de análise a crise de identidade do professor no mundo líquido moderno influenciado pelas avaliações nacionais e se referenda nos estudos de Afonso (2000), Hoffmann (2009), Hall (2008), Bauman (2005), Dias Sobrinho (2002), Oliveira (2008), Young (2013), Garcia e Anadon (2009), Lévy (1999), Locatelli (2001), Santos (1994), Enguita (1995), Leite (1998), Luck (2008), Paro (2002), Veiga (2002) e Hypólito (2009) e nas pesquisas realizadas a sites que abordam a temática.

O artigo relaciona as ideias dos autores, trazendo à reflexão a influência cultural das políticas externas de avaliação no mundo globaliza-

do. Contudo, são realizadas as considerações finais, em que são exibidas propostas e alternativas.

2. Desenvolvimento

Dentro do contexto da política externa de avaliação que assume o objetivo de comparar o desempenho de grupos diferentes, por meio dos resultados fragmentados dos exames nacionais passando a orientar-se pela lógica do mercado, podemos ter dois pontos de vista. Aplicar o mesmo teste ou comparar formas diferentes de testes. Na primeira situação o erro de medida não estará presente, mas os resultados poderão ser inflacionados pelo fato dos grupos passarem informações sobre os conteúdos dos testes. No segundo caso, em contrapartida, estaremos sujeitos aos erros dos processos de comparação entre diferentes testes.

Para podermos evoluir nessa discussão a respeito das avaliações em larga escala Afonso (p. 117, 2000) afirma que

a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possa implementar políticas de privatização e mercadorização da educação.

Em relação a esse poder fiscalizador dos testes nacionais, ao ter controle sobre os resultados, o autor diz que:

As avaliações praticadas pelos Estados avaliadores são nitidamente instrumentos de poder. (...) o que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quase mercado educacional e alimentar a competitividade, quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 175-176)

Dentro dessa ideia, as novas formas de avaliação são impostas pela padronização de resultados, em que a escola passa a viver uma realidade regulada por fatores de produtividade. É nesse modelo de quase mercado que possibilita que a educação seja uma prestadora de contas como um processo de governação global, transferindo para os professores a responsabilidade do seu fracasso. Assim, a escola se revela como uma consumidora de comportamentos de acordo com as gramáticas políticas e com tendências para a existência de uma estrutura invariante na forma escolar e na ação dos professores. Tendo como referência a mercadorização da educação, a globalização tem impactado também as

aprendizagens escolares para além de gerarem dispositivos de recentralização do currículo.

As políticas educacionais, a partir da década de 1990, têm ganhado grande repercussão principalmente com as novas exigências ao trabalho docente. Essa reforma se caracteriza pela descentralização na qual torna a escola o núcleo do planejamento e a União padronizam os processos como forma eficiente de diminuir os custos no atendimento aos alunos. Em relação a essa padronização, Oliveira (2008) destaca a regularidade dos exames nacionais centrada em resultados.

Segundo Afonso (2000), sustentamos neste artigo que as práticas em curso das avaliações externas de reforma educacional, afeta a uma cultura de avaliação de prestação de contas e de responsabilização, que é definida pela globalização, têm como sustentação o desenvolvimento dos resultados de aprendizagem, o que reconstrói a identidade cultural da prática docente e o modo como à aprendizagem é valorizada no contexto da organização curricular.

No mundo moderno, os testes nacionais têm o foco na mudança da cultura do fazer docente e isso contribui para “[...] a discussão do processo de construção de identidades” (YOUNG, 2013, p. 108), em que sustenta que o conhecimento trabalhado nas avaliações em larga escala estaria a serviço do poder e seria diferenciado a partir das experiências que os alunos trazem para a escola. O propósito da avaliação externa viabiliza a mudança de mentalidade, ou seja, a mudança de cultura pessoal e organizacional que irá criar uma prática cultural unificada.

A prática da docência deve ter como característica a autonomia para escolher a identidade metodológica e, fazer à seleção de conteúdos e atividades pedagógicas apropriadas a cultura da comunidade escolar, sendo essencial a prática pedagógica desse professor. No mundo líquido-moderno a mudança na prática docente tem início na tentativa de trabalhar com os moldes das avaliações externas no cotidiano escolar. Muitos professores não veem perspectivas em desenvolver atividades conforme os moldes dos testes nacionais, bem como não dispõem de materiais ilustrados nas provas para inovar sua prática, o que acarreta dificuldades para que os alunos se relacionem com a avaliação proposta. “A identidade então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito á estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis” (HALL, 2008, p. 12).

A realização de testes nacionais trouxe novas exigências ao exercício da docência, gerando consequências sobre suas condições de trabalho, o que transformou a prática na sala de aula, fazendo o professor assumir novas responsabilidades na decisão tomada em preocupação com os dados estatísticos. Esse modelo de prática responsabiliza o docente em relação ao sucesso ou não dos alunos o que torna mais complexa e causando a intensificação do seu trabalho.

No que se refere a tal aspecto, Garcia e Anadon (2009) alertam para o fato de que essa intensificação exige um aumento de tarefas a serem trabalhadas pelos professores. Um deles seriam a ampliação e a diversificação das demandas do professor e o outro é a autointensificação pela exploração do sentimento de profissionalismo. Os professores estão sobrecarregados tentando atender as demandas das avaliações externas. Nesse contexto, a identidade do homem torna-se móvel e continuamente influenciada pela globalização que provoca uma revolução e uma incerteza de identidades na prática docente. “Globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação” (BAUMAN, 2005, p. 34).

Em relação às condições de trabalho, no contexto da aplicação dos testes nacionais, é importante considerar que ocorre nas escolas públicas a precarização do trabalho docente com destaque as péssimas condições que atua no cotidiano. A precarização da atividade docente inclui também a padronização dos currículos da educação básica. A avaliação externa tem como objetivo avaliar o desempenho do aluno e acaba por servir como ferramenta de controle do fazer docente. Essa avaliação ainda contribui para as culturas da ansiedade, frustração e da decepção do professor quando o mesmo acrescenta expectativas sobre as provas.

O papel das políticas educacionais, especialmente a avaliação do sistema de ensino, é analisar o desempenho dos alunos, dos professores e das escolas, revelando para a sociedade a situação dos resultados. Nas últimas décadas nota-se um crescimento dos exames nacionais que geram indicadores a fim de fiscalizar a qualidade do ensino no Brasil. A mensuração da eficiência escolar processa-se, assim, pelos resultados de testes em larga escala. Nas políticas educacionais a discussão das avaliações é delineada no âmbito da globalização como educação para a mercadorização. A globalização gera efeitos na prática educacional que introduz regras na sociedade, levando a educação a ser regulada pelas leis de oferta e procura que derivam na abordagem centrada nos testes. Lévy faz uma análise crítica à globalização, que “(...) servirá apenas para aumentar ain-

da mais o abismo entre os bem-nascidos e os excluídos entre os países do Norte e as regiões pobres nas quais a maioria dos habitantes nem mesmo tem telefone” (LÉVY, 1999, p. 12).

Para que a aprendizagem do educando seja satisfatória, é indispensável que o instrumento de aferição da aprendizagem deixe de atuar sob a forma de verificação tendo como objetivo a elevação dos resultados parciais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. A avaliação deve servir como diagnóstico da situação em que o aluno se encontra, ou seja, um mapeamento da qualidade dos resultados durante o processo de aprendizagem. A aferição do desenvolvimento da criança deve valorizar ações de cunho interno que respeitam a identidade e diversidade institucional. O que vem ocorrendo é que as escolas que tem notas baixas nos testes nacionais estão sendo “arbitrariamente excluídas da lista oficial dos que são considerados adequados e admissíveis” (BAUMAN, 2005, p. 45).

A avaliação externa pode ser um grande instrumento de exclusão, com a valorização de conteúdos científicos que pouco tem relação com a realidade a qual o professor participa. Esse modelo de governação curricular global avalia toda uma rede ou sistema de ensino em grande escala aplicando testes padronizados e ignorando a identidade cultural da escola, professores e alunos com seus resultados expostos como uma escala de competência. Um dos pensamentos a que vem contribuir com essa ideia é defendida por Locatelli, quando lembra que as escolares deveriam desenvolver sua própria avaliação, podendo assim fornecer mais subsídios à avaliação externa, para que o processo avaliativo cumpra a sua função: “mudar o que precisa ser mudado, aperfeiçoar o que precisa ser aperfeiçoado, construir o que precisa ser construído”. (LOCATELLI, 2001, p. 478)

No mundo líquido-moderno a identidade da prática docente tem passado por um processo de reconstrução, através do instrumento de controle do Estado sobre a educação. Esse instrumento chamado de avaliação externa está sendo capaz de influenciar o professor em sala de aula a trabalhar conforme os moldes das avaliações com atividades objetivas com marcação em cartão resposta, tendo em vista que vários processos seletivos fazem uso desse artifício. Visto que esses profissionais se veem em conflito entre a autonomia identitária para a realização de suas propostas pedagógicas, e a pressão das avaliações externas. Essa nova forma de trabalho, para o autor Zygmunt Bauman, mostra que nada é seguro e sólido. Todas as identidades se movem com fluidez. Assim, com a iden-

tidade dos professores não é diferente. Ela vem sendo descentrada numa “crise de identidade”. Os professores passam a se sentir confusos ao terem que mudar a sua prática identitária para contemplar esse molde das avaliações externas. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (...)” (HALL, 2008, p. 13).

Ao impor uma cultura de avaliação sobre regras, em que professores são comparados através dos resultados das escolas, reconhecesse uma limitada autonomia pedagógica no momento de glorificação da escola que teve um melhor resultado e de sacrifício da escola que fracassou, como se ambos os alunos dessas escolas tivessem tido a mesma realidade. Young (2013, p. 111) argumenta que os professores “(...) estão cada vez mais pressionados a deslocar o sentido do papel da avaliação como feedback para o papel de prestação de contas como política de regulação do currículo”.

As avaliações externas se tornam um mecanismo de controle do trabalho docente e acabam por desqualificar o mesmo, já que os professores modificam sua identidade em relação ao seu cotidiano e precisam ensinar seus discentes numa perspectiva padronizada com vista à realização dos testes e obtenção de resultados. Os testes nacionais impossibilitam que cada professor desenvolva sua identidade quando provocam tensões e competitividades por melhores resultados. O papel controlador e regulador do Estado está implícito nesses exames nacionais como a Prova Brasil por permitir que sejam exigidos conteúdos unificados a todos os candidatos. Assim, cabe investigar como essa política de avaliação se faz presente na realidade escolar.

Nessa perspectiva, podemos entender que a avaliação da aprendizagem tem uma importante tarefa no processo educativo, pois é por meio desta que o professor poderá identificar os progressos e as dificuldades de cada aluno e poderá reorientar sua prática pedagógica. Ainda não existe, no meio escolar, uma definição sobre o papel da avaliação, nem mesmo os possíveis usos dos resultados. Alguns professores avaliam no sentido de conhecer o aluno e a sua situação no processo ensino-aprendizagem, outros para uma reorganização do trabalho pedagógico e ainda os que utilizam suas notas para classificar e quantificar o aluno como deseja as políticas externas de avaliação. A cultura dinâmica da avaliação permite que os professores não fiquem presos a estaticidade das avaliações externas como prevê o governo. Com isso, “se a cultura não mudasse, não haveria o que fazer senão aceitar como naturais as suas característi-

cas e estariam justificadas, assim, as suas relações de poder” (SANTOS, 1994, p. 83).

Avaliar para muitos de nossos professores é uma tarefa difícil e, como nos aponta Enguita (1995, p. 07), deve servir "para subsidiar a tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico e não para decidir quem será excluído do processo". Essa concepção, por muitas vezes torna-se equivocada quando o docente utiliza a avaliação para classificar e excluir os alunos assim como o próprio sistema. As políticas externas de avaliação condicionam a prática avaliativa da escola à prática do exame quando institui sistemas de avaliação pautados nos testes em que têm servido ao capital, atendendo às determinações dos organismos internacionais e nada têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação pública.

Dessa forma, podemos perceber aqui o ato impositivo do Estado em relação à permanência da avaliação da Prova Brasil, que define a forma e o conteúdo da avaliação, sem considerar a prática do professor e a realidade da escola. Segundo Leite (1998, p. 15), “ao longo da história da educação brasileira, as avaliações se desenvolveram, predominantemente, de formas autoritárias impostas pelo poder do Estado, muitas vezes influenciados por agências externas, pretensamente neutras”.

Dentro do processo de ensino aprendizagem, é relevante que o discente perceba a relação entre a escola e o seu dia-a-dia, pois muitas vezes os conteúdos trabalhados em sala de aula não se relacionam com o cotidiano. Nesse sentido, a autora salienta que “deve-se antes valorizar e explorar o potencial existente.” (LÜCK, 2008, p. 29-30).

O Estado neoliberal utiliza o discurso da eficiência da escola em produzir bons resultados, e assim seleciona quais seriam os merecedores dos recursos públicos, se pautando na premiação, quando os resultados nas avaliações externas são positivos e progressivos, e na punição dos professores e escola pela improdutividade quando os resultados são insatisfatórios. Não há como medir a eficiência da escola, pois, segundo as ideias de Paro (2002, p. 22), “é preciso considerar a própria especificidade do produto escolar que, mais que um bem ou serviço, como ocorre na empresa capitalista, trata-se do ser humano constituído pela educação, um sujeito histórico”.

Diante dessa questão, percebemos que a avaliação externa não tem considerado a identidade de alunos e professores, nem mesmo a complexidade existente na relação cultural entre diferentes escolas, preo-

cupando-se apenas com o produto, com as notas do IDEB. Constatamos assim, que essas avaliações em larga escala estão muito distantes da realidade de cada aluno, pois estão preocupados com instâncias superiores. Os testes nacionais não levam em consideração a participação dos professores que vivenciam bem as dificuldades das escolas. Isso fica evidente pelo fato dos docentes só participarem da aplicação das provas e serem constantemente fiscalizados no desenvolvimento da sua prática identitária em sala de aula.

Além do controle da prática docente que os testes exercem, os objetivos dos professores estão sendo direcionados para atender as exigências das avaliações. Essas provas têm ditado o que deve ser trabalhado dentro da sala de aula e como o profissional do magistério deve apresentar os conteúdos e atividades, interferindo assim na identidade do fazer pedagógico numa perspectiva do exame, na preparação dos alunos a realização de testes. O professor passa a ser apenas um preparador de provas. A sua identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é representado. Nesse sentido percebemos que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Com base em pesquisas realizadas a sites que falam sobre a questão da avaliação e da minha prática como professora, em relação os testes nacionais, observamos que hoje estão predominando formas de avaliação que são utilizadas como meio de exclusão da cultura do proletariado. Os professores acreditam que nas provas exista uma cultura de mensuração que classifica e exclui o aluno que não atinge os padrões. Para os docentes a cultura da exclusão já começa no próprio modo do professor organizar sua prática. Alguns professores têm se baseado na crença que todos aprendem da mesma maneira, mantendo uma mesma metodologia, assim, o aluno que não consegue acompanhar é classificado como fraco e excluído do processo. Teríamos que pensar em criar um hábito cultural centrado em uma efetiva avaliação. Com isso, Jussara entende que a avaliação deve permitir “a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los”. (HOFFMANN, 2009, p. 121).

Os educadores comentam o desconhecimento de alguns profissionais em relação a avaliação em larga escala e o distanciamento deles quando reproduzem os instrumentos avaliativos da Prova Brasil em que configuram uma desqualificação da profissão docente. Essas avaliações

têm por objetivo avaliar o trabalho docente e o desempenho do aluno e reorientar a prática docente com base nos resultados alcançados. O professor precisa entender primeiro que a prática avaliatista não está dissociada do contexto do trabalho pedagógico. Acreditam que não adianta mudar o sistema de avaliação sem transformar a forma como alguns trabalham sendo numa perspectiva tradicional. Jussara aponta que avaliação deve servir para “(...) evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias (...)” (HOFFMANN, 2009, p. 116).

Salientamos que os professores vêm discutindo que toda mudança na prática pedagógica deve começar pelo corpo docente, que deve estabelecer critérios em seu planejamento. É indispensável ter clareza que avaliar não poder conter-se no único momento da aplicação de provas. Avaliação precisa respeitar a cultura de cada escola e a identidade de cada professor, sem impor conteúdos abstratos à escola. Ele tem de ser coerente com a realidade do aluno e com o que foi mediado em sala de aula. Não se pode mediar os conteúdos e avaliar outra, é preciso haver coerência. A grande mudança ocorrerá no momento em que a avaliação for aplicada no momento em que se ensina, ou seja, a partir de situações de aprendizagem. De acordo com Paulo Freire, ensinamos se a aprendizagem tiver ocorrido; se não aconteceu aprendizagem, não ocorreu o ensino.

Observamos que as avaliações externas estão influenciando de modo decisivo à prática docente, ditando o currículo a ser trabalhado nas escolas. Mesmo assim ainda há professores que tem buscado trabalhar conforme a sua identidade, discutido sobre os objetivos das avaliações classificatórias, mas tem sentido também a pressão do mundo globalizado. Para que se respeite a cultura das escolas, esta “não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora” (VEIGA, 2002, p. 36). Entretanto, em alguns momentos a escola assume a posição de apenas ser uma executora do Estado.

Na visão dos professores, a avaliação pode atender a multiplicidade de conteúdos e a multidimensionalidade do sujeito avaliar. Essa dimensão não mais será utilizada para punir ou selecionar alunos e professores, mas para dialogar com as aprendizagens. É preciso considerar que a avaliação é mediação entre o conhecimento de professores e alunos, é o fio condutor da comunicação entre as formas de ensinar e aprender.

Os professores podem até trabalhar de maneira parecida com os moldes das avaliações, mas questionando os aspectos dos quais discordam, como por exemplo, a forma como as avaliações são aplicadas, os conteúdos exigidos e a pressão que é feita aos docentes. Assim, os professores colocam em prática questões que burlam aquilo com o que não estão de acordo nas avaliações externas e não se mostram alheios as questões que os testes nacionais apresentam. Diante das exigências das provas, tiveram que “entrar no molde”. Enumeram então as ações que desencadeiam com o objetivo de se adequar às novas exigências, configurando táticas de legitimação.

As metas que são estabelecidas sobre a avaliação precisam ser alcançadas e a escola não é dada a oportunidade de questionamento. De acordo com os testes nacionais cabe ao professor apenas trabalhar para que os discentes apresentem um bom resultado, a fim de que professores e escola sejam considerados competentes. O Estado centraliza no “controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar” (HYPÓLITO, 2009, p. 104).

Os professores comentam que o ideal seria que todos os docentes seguissem uma perspectiva reguladora da avaliação em que pensa como atender a cultura dos alunos. A preocupação é conscientizar os discentes do que ele aprendeu e da maneira pela qual está aprendendo. As avaliações externas responsabilizam professores pelo fracasso dos alunos nas provas quando o sistema centra-se num ensino uniforme passando a ideia que todos os alunos aprendem de uma única forma, quem não se aproxima dessa uniformidade é excluído da escola e da sociedade. Quando alguns professores modificam sua prática identitária em prol das avaliações em larga escala e não questionam isso, estão, mesmo que não seja a intenção, promovendo a exclusão desse aluno a uma vida digna. O ideal seria que criássemos uma nova cultura avaliativa.

Acreditamos que para a qualidade da educação é preciso que todos tenham acesso igualitário a ela e que tenham condições de permanecer. Os efeitos dessas políticas externas de avaliação sobre o professor e o aluno podem ser estender por toda a vida, o que não permite de imediato medir a qualidade desta educação globalizada. Com isso, a qualidade da educação está relacionada também aos propósitos e objetivos a que esta se destina, o que se torna necessário analisar a educação atual para depois analisar sua qualidade colocando selos com propósito de compará-las. A educação deve servir, “como mediação para a apropriação históri-

ca da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social” (PARO, 2000, p. 27).

Pode-se afirmar que as avaliações externas, delineiam uma nova lógica no trabalho docente indicando um controle da direção sobre a ação do professor preocupada quase que exclusivamente com o baixo desempenho dos alunos nas provas. O docente também é cobrado quanto ao resultado dos alunos nas avaliações externas para que obtenha um bom resultado no IDEB.

3. *Considerações finais*

Este estudo busca discutir as percepções dos professores a respeito das avaliações externas e como elas afetavam a sua prática identitária no cotidiano escolar. Percebe-se que as políticas educacionais implementadas com a globalização seguem um pressuposto em que leva as escolas a alcançarem maior eficácia. Os testes em larga escala são modalidades de avaliação que estão presentes no mundo globalizado com o intuito de gerar dados estatísticos para a melhoria da educação, mas que, na verdade, não promovem o desenvolvimento crítico do aluno. A política de descentralização administrativa da escola veio acompanhada do controle central através da definição do currículo e do controle dos resultados por meio das avaliações externas que são os novos mecanismos para regular o sistema educacional. As avaliações externas não permitem traçar um panorama mais fiel do perfil da aprendizagem dos alunos, identificando problemas e traçando novas soluções.

A grande maioria dos docentes acredita que ainda falta matérias para um trabalho que se aproxime mais dos moldes das avaliações, pois o surgimento das pressões educacionais impõe novas necessidades para seu trabalho aos docentes. A avaliação tem ditado à maneira como o docente deve realizar sua prática. Isso acaba gerando consequências sobre as condições de trabalho do professor, expandindo a atuação desses profissionais em diferentes áreas e acarretando, mais responsabilidade ao aluno para que tenha um bom desempenho nas provas. Os professores sentem-se excluídos do processo por não poderem participar da elaboração dos instrumentos avaliativos e assim se opõem a essa lógica. A política de avaliação seletiva se insere de maneira arbitrária no trabalho do professor em sala de aula.

As políticas externas de avaliação cobram e responsabiliza o professor pelo desempenho do aluno, criando uma pressão sobre os docentes para que façam com que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações. A qualidade da educação não pode estar vinculada ao ranqueamento escolar entre as escolas e, sim, preocupada com o desenvolvimento integral do aluno, o que envolve dimensões incapazes de serem captadas pelas avaliações externas.

O artigo aponta para a necessidade de que os professores discutam sobre a avaliação na educação, que desenvolvam processos coletivos de avaliação em que possibilite a compreensão da realidade e a proposição de possíveis mudanças. O grande desafio do governo é a permanência da qualidade na escola com estratégias que possam modificar a situação do trabalho para o professor da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliar... O quê? Quem? Como? Quando? Entrevista concedida a Lêda Cavalcanti e Vera Lúcia Lopes. *Construir Notícias*. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=740>>. Acesso em: 26-06-2014.

ENGUITA, Mariano F. Avaliação e aprendizagem. *Revista Raízes e Asas*. São Paulo: CENPEC, n. 8, 1995. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=006>. Acesso em: 17-06-2014.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre; Mediação, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Revista Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 19-06-2014.

INEP/MEC. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 25-06-2014.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Avaliação da universidade: a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão. 21ª Reunião Anual da ANPEd, de 20 a 24 de setembro de 1998. *Anais...* Caxambu, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOCATELLI, I. Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. *Novas Perspectivas de Avaliação*, vol. 9, n. 33, 2001.

LÜCK, Heloísa. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. *VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina*. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008, p. 1-17.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 28, n. 2, p. 11-23, 2002. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29828202.pdf>>. Acesso em: 24-06-2014.

_____. *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SOBRINHO, José Dias. *Universidade e avaliação entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. "Avaliação promove aprendizagem dos alunos", diz especialista [Entrevista]. *Portal do Professor*. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idCategoria=8&idEdicao=12>>. Acesso em: 26-06-2014.

YOUNG, Michael. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, n. 2, p. 101-118, 2013.

**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZADO
NA PERSPECTIVA
DE UMA COMUNIDADE DOCENTE INDÍGENA**

João Otávio Chinem Alexandre Alves (UCDB)

joaootavioalves@live.com

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB)

acdorsa@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho é fruto de pesquisa realizada na iniciação científica (PIBIC) em uma universidade confessional e tem como ponto de partida os estudos já realizados pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) no qual este pesquisador está inserido. Volta-se para um estudo sobre a competência comunicativa intercultural focalizada na formação continuada dos professores indígenas, tanto presencial quanto virtual no ambiente do *facebook*. Objetiva-se com a pesquisa: (i) investigar como tem ocorrido a formação continuada dos professores indígenas no ambiente virtual, criado pelo nosso grupo de pesquisa; (ii) à luz das discussões teóricas sobre o tema proposto, analisar as estratégias de trocas, reflexões, experiências e informações utilizadas nas práticas discursivas dos docentes. Justifica-se esta temática em razão de que as diferentes culturas caracterizadas por diferentes perfis comunicativos diferentes trazem problemas comunicativos nos contextos interculturais. Analisar a formação docente em seu *locus* de atuação implica a necessidade de se comunicar com o outro, perceber e se compreender nesta convivência, possibilitar pela linguagem verbal ou não verbal o enfrentamento do mundo globalizado em fronteiras cada vez mais tênues sejam culturais ou geográficas. Conclui-se que a cultura é responsável pelo recorte das realidades individuais e pelos comportamentos comunicativos, quanto mais se minimizam as dificuldades de interação comunicativa entre pessoas de cultura diferente mais eficácia haverá entre as culturas.

Palavras-chave:

Comunicação intercultural. Ambiente virtual de aprendizagem. Indígena.

1. Introdução

Este texto é fruto de pesquisa em iniciação científica (PIBIC) e tem como ponto de partida os estudos que vêm sendo realizados a partir do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). Faz parte de uma discussão que tem como escopo principal investigar como tem ocorrido a formação continuada dos professores indígenas no ambiente virtual, criado pelo nosso grupo de pesquisa, e também, à luz das discussões teóricas sobre o tema proposto, analisar as estratégias de trocas, reflexões, experiências e informações utilizadas nas práticas discursivas dos docentes.

Esta comunidade docente analisada está situada em uma escola de ensino fundamental localizada na Aldeia Bananal, no município de Taunay – MS. A pesquisa neste local iniciou-se em 2011 a partir de encontros presenciais e virtuais no uso do ambiente virtual Ning e a partir de 2012 focou-se no ambiente *facebook*.

A pesquisa realizada é qualitativa e colaborativa no sentido que as experiências dos pesquisadores (alunos e professores) são valorizadas e compartilhadas a partir de um contexto social voltado à formação continuada dos docentes indígenas e não indígenas que trabalham nesta instituição escolar.

Neste contexto, os dados coletados nas postagens, no grupo da rede social *facebook* e *ning* servem como base para se analisar as práticas discursivas com um olhar na competência comunicativa intercultural.

A modernidade e os recursos tecnológicos têm conquistado espaço na área educacional. Uma vez que estes, bem utilizados, podem trazer grandes benefícios para quem utiliza tais ferramentas seja para expandir, aprimorar e até compartilhar o conhecimento.

Neste artigo, portanto, serão apresentados inicialmente as visões conceituais sobre competência comunicativa intercultural, sobre a formação continuada docente e finalmente as percepções colhidas nas análises dos textos postados no ambiente virtual e nos encontros presenciais.

2. A competência comunicativa intercultural no uso das linguagens

O indivíduo utiliza a língua não somente para procurar traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim

para realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor, seja ele ouvinte/leitor ou usuário.

Nesta prática comunicativa, podemos usar inúmeros tipos de linguagens para estabelecermos atos de comunicação, tais como: sinais, sons, gestos e regras como sinais convencionais (linguagem escrita e linguagem mímica, por exemplo).

Nesse contexto, as linguagens têm diferentes racionalidades, suas lógicas são de distintos tipos, mas a complexidade não só se dá nas diferenças, também se dá na combinação, já que na realidade as regiões são constituídas por uma combinação de regiões. A definição das fronteiras entre essas regiões depende com frequência da perspectiva com a qual é assumida a pesquisa.

Para Xavier (2002), a geração que tem crescido na rede de computadores tende a desenvolver várias habilidades como a independência e autonomia na aprendizagem, liberdade de expressão e convicções firmes, imediatismo e instantaneidade na busca de soluções, responsabilidade social. Este intercâmbio de informações nas redes sociais por meio de diferentes linguagens não só propicia um ensinar e aprender mútuos compartilhados pelos participantes da grande sala virtual sem professor fixo ou pré-determinado como também passam a representar um desafio no uso das diferentes competências.

Assume assim, um papel fundamental a linguagem como o lugar de interação humana comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação. O indivíduo ao usar a língua não somente procura traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor, seja ele ouvinte/leitor ou usuário.

Esta visão contempla novas formas de analisar a linguagem: os graus de formalidade ou informalidade, a adequação da linguagem ao contexto em que é produzida, a presença dos fatores textuais com ênfase na intertextualidade, intencionalidade, coerência e coesão, assim como a utilização de algumas funções da linguagem.

Não resta dúvida de que a produção e circulação de textos em ambientes virtuais produzem grandes desafios para a educação formal das novas gerações, neste contexto, observar como a inter-relação por meio da linguagem acontece em formação continuada dos professores indígenas por meio de um grupo de pesquisa, traz um desafio por permi-

tir que sejam observadas as diferentes modalidades utilizadas e quais atingiram os objetivos propostos.

Com relação às funções de linguagem, esta pesquisa evidenciou tanto na formação presencial como também na interação ocorrida no ambiente do *facebook*, as formações discursivas que ora se voltaram para o uso das funções:

- Expressiva ou emotiva: fundada na observação e anotação da atitude do emissor em relação à mensagem que quer transmitir, ou seja, observar o discurso emocional, subjetivo que cada docente utiliza seja pelo uso de adjetivações, exclamações, repetições tanto nas interações com os pesquisadores, como também as utilizadas no ambiente virtual.
- Informativa ou referencial: fundamentada no uso de estratégias informativas centradas no referente e na mensagem, que visa à elaboração de textos objetivos e impessoais centrados na troca de informação, dados da situação, exemplos, trabalhando com múltiplas ferramentas tais como vídeos, imagens, situações narrativas que colaboram com a construção de um enunciado que fale por si.
- Apelativa ou conativa: fundamentada na observação da forma de uso da linguagem, tanto por parte do professor, quanto dos pesquisadores, na forma de convencer ou tentar influenciar o interlocutor fazendo uso de vocativos, interjeições, pontos de vista pessoais, níveis de argumentação tendo em vista as inter-relações nos cursos propostos. Também se percebeu o uso de estratégias persuasivas centradas no receptor, ou seja, conjunto de argumentos que enfoquem os elementos da comunicação.
- Fática: fundamentada na observação da utilização de mensagens breves, prolongadas ou cortadas seja nos cumprimentos estabelecidos no início da interlocução com relação às diferentes ferramentas de comunicação.

Com relação ao grau de formalidade da linguagem, praticamente em todas as situações presenciais, quando da ida dos pesquisadores à Aldeia, houve a necessidade de flexibilizar as enunciações orais e escrita em razão da necessidade de estabelecer uma informalidade necessária que pudesse dar conta das interações necessárias.

Como relacionar então esta visão analítica da linguagem aos conceitos de competência comunicativa intercultural?

Coube a Hymes (1971), incorporar o uso social da língua considerando o contexto e assim estendendo a visão da competência comunicativa que implica o que falar, quando falar ou não falar, a quem, com quem e de que maneira falar.

Surgiu neste contexto o maior desafio para a pesquisa, inicialmente a necessidade de nos comunicar de forma efetiva e clara com os docentes, ter a percepção e compreensão necessária no enfrentamento da linguagem frente às fronteiras culturais e sociais.

Encontramos em Bennet (2002) que “o objetivo da comunicação intercultural é analisar as dificuldades de interação e aumentar a sua eficácia entre culturas. Se esse objetivo for alcançado, será um precioso instrumento para os encontros interculturais”.

Buscamos em Canale e Swain (1980) algumas competências necessárias para que se possa efetivar a interação comunicativa: gramatical – habilidades gramaticais e frasais; sociolinguística – uso da língua na compreensão contextual, situacional e social; discursiva – coerência na construção enunciativa a partir de princípios colaborativos e estratégica – eficácia da interação no uso de estratégias de enfrentamento.

Assim, uma comunicação intercultural se dará de forma mais eficaz se tivermos em mente as diferenças culturais, ou, em outras palavras, as diferenças de percepções inerentes a cada cultura, que estão em jogo nesta comunicação.

Frente a esta diversidade linguística os que atuam nesta área, segundo Freire (1996), devem se esforçar para conseguir se adaptar às divergências encontradas no seu *locus* de atuação, uma vez que a sua formação não lhe oportunizou uma teoria subsidiada pela prática docente.

É claro que esse conceito não envolve o desempenho real que o sujeito está em dada situação comunicativa, mas se refere sim ao conhecimento e habilidade que necessita ter nessa situação.

Sem dúvida, este conceito tem sido enriquecido com a incorporação da perspectiva textual e pragmática, uma vez que a comunicação eficaz envolve a construção de expressões linguísticas coerentes e coesivas como também à capacidade de interpretar intenções em um comunicado divulgado por outros subjacente. Se a linguagem é entendida como ação,

certamente aceitar que os parceiros não só adaptar a um determinado contexto, mas sim acreditar no processo de sua interação (JOHNSON 2004; BYRAM 1997).

Uma extensão interessante do conceito de competência comunicativa é levantada por Byram (1997) que se liga à educação intercultural. Para este autor, a competência comunicativa intercultural (ICC) é a capacidade de usar a língua em um contexto que entram em jogo diferentes identidades culturais, ou seja, formas em que os participantes do ato comunicativo se definem e veem o mundo e sua atuação nele.

Ao afirmar que a interculturalidade implica a compreensão e tomada de consciência crítica das diferenças e semelhanças, das atitudes e dos comportamentos humanos nas diversas culturas, Branco (2009) pressupõe atitudes voltadas à tolerância, respeito, exercício responsável de cidadania na resolução e mediação de possíveis conflitos que possam surgir.

Colabora com esta visão Rubio (2009), pois segundo o autor, a competência comunicativa intercultural requer um ato de vontade e conscientização sobre elementos subjetivos que podem influenciar o intercâmbio entre pessoas de diferentes grupos culturais.

Complementa este pensamento quando afirma que:

Consequentemente, um sujeito comunicativo e intercultural competente tem a capacidade de ser inserido em diferentes contextos, familiarize-se com eles e agir respeitosamente com as diferentes possibilidades de construção de identidade que outros tomaram, mostrando a capacidade de trocar informações de forma eficaz, e para estabelecer e manter relacionamentos positivos. (RUBIO, 2009, p. 281 – Tradução nossa)

Sem dúvida, a adoção de uma educação intercultural baseado na cidadania complexo deve levar à conquista de três atitudes básicas de acordo com (BOLIVAR, 2004; LARRAIN, 2001; HOPENHAYEN, 2000; e IPINA, 1997), citados por Rubio (2009, p. 279):

1. Concepção da identidade como uma construção histórica, flexível, em constante mudança, ausência de visão estática.
2. Defesa de uma postura proativa, comprometida com ações que busquem a igualdade, a oportunidade e o acesso a serviços de qualidade.
3. Abertura prospectiva, pensar em si mesmo como um cidadão do mundo, em favor da defesa da diversidade.

Ainda segundo Rubio (2009), sem dúvida, um professor que percebe a educação intercultural baseada em conceito complexo de aquisição da cidadania deve aumentar a concorrência da comunicação intercultural, uma vez que lhe permite agir assertivamente na criação de contextos amigáveis que permitem a expressão, descrição, aceitação, questionamento, pesquisa e integração dos vários modos de agir, sentir, ser e de pensar por parte dos alunos.

3. *O papel das redes sociais na formação docente*

Analisar a formação docente em seu *locus* de atuação implica a necessidade de se comunicar com o Outro, perceber e se compreender nesta convivência, possibilitar pela linguagem verbal ou não verbal o enfrentamento do mundo globalizado em fronteiras cada vez mais tênues, sejam culturais ou geográficas.

A formação docente nesses novos tempos tem levado muitos professores a repensarem seus procedimentos e sua maneira de ensinar e de aprender. Este repensar implica a construção do conhecimento em uma parceria com os alunos, no qual este precisa ultrapassar o papel passivo de aprender, de escutar, de decorar e de ser repetidor fiel dos ensinamentos do professor para tornar-se crítico, criativo, pesquisador atuante na produção de conhecimento.

Para ensinar é necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, que deve ir muito além do que ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem nas grades curriculares.

Ao afirmar que o saber dos professores é plural e também temporal, Tardiff (2002) reforça que no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional este saber é adquirido e por encontrar-se constantemente em interação com outras pessoas: colegas e principalmente, alunos, a sua formação didática é fundamental à sua prática discursiva docente.

Justifica-se essa pesquisa no contexto do ensino que exige um professor preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente às questões em sala de aula, e que como agente formador produz saberes e gerencia determinados fazeres que podem atender aos anseios dos alunos.

A discussão sobre prática discursiva docente, no uso de competência comunicativa intercultural, precisa ser vista não só na inserção das tecnologias de comunicação e informação nas atividades em sala de aula ou no uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo Fischer (2007, p. 291) deve voltar-se também “às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos, aos diferentes tipos de linguagens”.

A formação docente centra-se no discurso como prática social e prática discursiva segundo Barreto (2002, p. 17-18) destaca, os sujeitos e linguagem se constituem produzindo sentidos que estão inseridos em um “processo discursivo de cada formação histórico-social” visto que a prática social e a discursiva não estão deslocadas de uma história social de vida, de formação, de um ciclo histórico de “idas e vindas”.

De acordo com Singer (1987), a língua seria uma manifestação de percepções, atitudes, valores e sistemas de crenças e descrenças de um determinado grupo social partilhado por um grupo social que a partir de um padrão similar de percepções teria uma cultura própria.

Segundo Behrens (1996) estas práticas discursivas podem ser vistas nas relações de parceria e interatividade, de criatividade e articulação, de aprender a aprender voltadas à construção do conhecimento em uma parceria com os alunos. Não esquecendo também que esse aluno, segundo o autor precisa ultrapassar o papel passivo de aprender, de escutar, de decorar e de ser repetidor fiel dos ensinamentos do professor para tornar-se crítico, criativo, pesquisador atuante na produção de conhecimento.

Inserido no contexto das redes, Recuero (2004) defende que a rede social na internet é constituída por dois elementos básicos: os atores, que ao estabelecerem as suas conexões se relacionam e estabelecem laços sociais e a interação social, pois eles vão se conectando aos outros e a rede vai ampliando entre nativos e imigrantes digitais.

O nosso jovem aluno vê-se cada vez mais confrontado com a necessidade de comunicar com o Outro, e ainda perceber e compreender-se a Si Mesmo e ao Outro que com ele convive. Desafio ao qual se junta a necessidade cada vez mais proeminente de se preparar para enfrentar um mundo global. [...] (BRANCO, 2011, p. 1)

Na concepção de Lopes et al. (2007, p. 17),

as tecnologias fazem, cada vez mais, parte de nossas vidas e o desafio passa a ser a implementação de propostas de ensino e de aprendizagem que integrem

muito mais do que simples recursos tecnológicos, mas que propiciem novas práticas pedagógicas.

Neste contexto, com relação ao nosso projeto junto aos docentes da Aldeia Bananal, tem sido desafiador estabelecer práticas educativas que proporcionem o encontro e o diálogo entre culturas tão diferenciadas e consequentemente a negociação.

Complementa esta ideia Branco (2011, p. 20), para quem o professor é o “mediador das aprendizagens, levando os discentes e, por vezes, toda a escola, a refletirem e questionarem as suas próprias vivências e aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento da competência intercultural”.

É importante portanto, analisar as percepções colhidas no ambiente virtual com relação à formação docente oferecida aos docentes indígenas no ambiente do *facebook*, nosso *locus* de aprendizado.

4. As percepções colhidas no ambiente virtual

No fórum disponibilizado no *facebook* e voltado à formação docente das professoras indígenas são abordadas temáticas sobre tecnologia e educação, pois se faz necessário que os sujeitos da pesquisa adaptem-se aos avanços tecnológicos, e adquiram os benefícios que a modernidade oferece.

Em vários debates eles ressaltam a importância da cultura e da identidade indígena, que mesmo estando sempre de mãos dadas a desafios e superações, principalmente na educação, eles acreditam que não podem perder seus valores e costumes, que são heranças deixadas por diversas gerações. Em outras palavras, não podem deixar de “ser índio”.

A professora ora intitulada D1, uma das participantes do projeto diz que “vivemos no mundo globalizado, onde tudo que fazemos está dentro deste mundo, e não tem como fugir disso, e por isso precisamos adaptar a ele”.

A cultura é a maior riqueza de um povo, e ligado a este fator, está a ideia do compartilhamento, tanto para a preservação como para a expansão de conhecimentos, saberes, trabalhos realizados tanto na escola quanto na vida pessoal. E em virtude disso, foi realizado um debate sobre Cultura, onde uma das professoras pesquisadoras, ora denominada Pesq 1

disponibilizou um trecho do artigo “Cibercultura – Cultura e Identidade” de André Lemos, que pondera:

A cultura não deve ser propriedade privada já que sua riqueza se dá no livre intercâmbio de experiências, nas mútuas influências e na abertura ao “mundo da vida”. O que sabemos do mundo (e de nós mesmos) vem daquilo que herdamos dos outros, do que lemos, ouvimos, aprendemos, vivenciamos. A liberdade e a identidade não devem ser opostas mas complementares. Nesse sentido a cibercultura está instaurando um movimento global de trocas, de compartilhamento e de trabalho colaborativo, independente de localidade ou espaço físico, independente do *locus* cultural e/ou identitário. Trata-se talvez de uma das facetas mais interessantes do atual processo de globalização. (LEMOS, 2009)

Com a introdução da tecnologia no cotidiano indígena, eles adquiriram capacitação para trazer melhorias pessoais em grupo. Existem professores que usam o notebook, produto adquirido por meio dos fomentos da pesquisa, para planejar aulas, filmar atividades realizadas na escola (peças teatrais, a prática discursiva terena, músicas, artesanatos, etc.), montar dinâmicas com os alunos, ou até mesmo nos estudos e afazeres da faculdade de algumas docentes, como mestrado, doutorado etc.

O resultado é positivo e existe reconhecimento e satisfação dos participantes da formação continuada. Mais uma vez, a professora D1 uma das mais assíduas participantes postou na página do *facebook*, afirmando que:

é bom ver que existem pesquisas sobre a tecnologia, e que não somos meros professores em um navio sem onde ancorar, e que por mais que os desafios sejam enormes, e muitas vezes desconhecidos, podemos chegar e ancorar em segurança, tendo a certeza que esta semente, que está sendo plantada trará um caminho desconhecido para o conhecido, onde germinarão novas sementes.

É sabida a dificuldade que existe durante todo o aprendizado, e que a única solução é repassar os conhecimentos de forma clara e coesa, a fim de capacitá-los de maneira sucinta, ensinando o essencial e dando liberdade para a exploração de outros mecanismos. Muito comentado durante as visitas na Aldeia Bananal, é o receio que os participantes da formação têm em lidar com o notebook e em qualquer tecnologia. Existe um medo de estragar a máquina, não saber manusear certos programas e até de curtir, comentar e compartilhar as publicações no grupo do *facebook*, alegando insegurança, medo e vergonha.

As oficinas realizadas na Aldeia e todo apoio dado virtualmente fazem com que eles consigam entender melhor a razão do projeto. É muito válido comentar sobre a evolução que eles tiveram na rede social. A

participação completamente ativa com postagens e comentários, não só voltados ao projeto, mas como também do dia-a-dia. A professora intitulada D2 ressalta que “é bom fazer parte da vida dos alunos, pois fazendo parte desse crescimento intelectual, que é a fase mais importante, consequentemente faremos parte da vida desses meninos.”

Ao ter contato com a tecnologia é estabelecida uma aliança em prol da comunidade, tanto na área educacional como trabalhista, pois um acaba ensinando o outro, aumentando assim, as chances de inclusão social.

Este tipo de formação foi ancorado em uma participação ativa de todos, de maneira colaborativa e dialógica. Os professores participantes no projeto criaram o hábito de postar, compartilhar e comentar várias publicações voltadas à educação e tecnologia no ambiente virtual de trabalho. Tal atitude, também colaborou de maneira efetiva na comunicação entre os membros do grupo, assim como no aprendizado dos professores e na aplicação em sala de aula.

5. Considerações finais

Apesar de honrarem os costumes e a tradição, os indígenas estão abertos para receber a influência que vem de fora, pois o aprendizado virtual nas comunidades indígenas indaga a capacidade deles decidirem qual tecnologia irão adotar, como, quando e por que.

O computador e a tecnologia em geral são instrumentos a mais na vida indígena, onde a melhor maneira de usar estes, é lendo, comentando, repassando e compartilhando mensagens de forma estratégica, com intuito de aprender a lidar com novos desafios, enfrentar as dificuldades de diferentes mundos e criar argumentos construtivos para a defesa da cultura em uma nova era.

O avanço tecnológico na formação da comunidade docente indígena provoca mudanças de hábitos na relação do professor e aluno. Mudanças benéficas, que estimulam o conhecimento de diversos assuntos através de perspectivas diferentes. Através de textos, fotos, vídeos e outros recursos da internet, é possível promover a ideia de estudar e pesquisar de maneira mais completa, os assuntos do dia-a-dia, histórias e antepassados, questões culturais e pertinentes ao conteúdo letivo etc.

Mas além de resultado momentâneo, o uso da tecnologia também pode ser útil para a qualificação tanto dos professores atuantes do projeto, como também dos próprios alunos e demais membros da Aldeia, que tem a possibilidade de ter contato com o mundo virtual e sentir a integração em uma realidade que parecia distante.

Em uma análise cultural, podemos destacar que, a tecnologia nas comunidades indígenas facilita a comunicação e informação, o que consequentemente estimula um diálogo intercultural que preserva, resgata, valoriza e projeta a tradição e os costumes, promovendo um respeito pelas diferenças, assim como uma complementação e enriquecimento de conteúdo a ser falado, escrito, ensinado e repassado.

Evidente que existam dificuldades na interação nesse mundo globalizado, porém é um desafio que permite a exploração de ideias e inovações para a educação de novas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRANCO Diana Manuel Sousa. *A competência intercultural no ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. 2011. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Aberta, Portugal.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1997.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, n. 1, 1980.

FISCHER Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 35, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HYMES, D. *Competence and performance in linguistic theory*. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Eds.). *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press, 1971.

JOHNSON, M. *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New York: Vail Ballou Press, 2004.

LE MOS, André. *Cultura e identidade: em direção a uma cultura copyleft*. Disponível em:

<http://virtualbib.fgv.br/dspace/handle/10438/2796?show=full>.

RECUERO, Raquel da Cunha. Teoria das redes e redes sociais na Internet. In: *XXVII INTERCOM*. Porto Alegre: PUC/RS, 2004.

RUBIO Manuel M. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, n. 1, p. 273-286, 2009.

SILVA, Marco. *Tecnologia educacional*. Sala de aula interativa: A educação presencial e a distância em sintonia com a Era Digital e com a Cidadania 1. Disponível em:

<http://www.senac.br/informativo/bts/272/boltec272e.htm>. Acesso em: 20-06-2014.

SINGER, Marshall. *Intercultural Communication: A Perceptual Approach*. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

XAVIER, Antonio C. S. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. Tese (de Doutorado). – Unicamp, Campinas.

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
E O USO DE POEMS E NURSERY RHYMES
NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Naiana Siqueira Galvão (UFT)
anaiangalvao@hotmail.com

RESUMO

A consciência fonológica pode ser entendida como a capacidade de reconhecer e manipular os sons que constitui a fala (SCHERER, 2009). Olhando pelo prisma da formação da linguagem, que é considerada uma faculdade humana inerente somente ao ser racional, o homem (GREENBERG, 1961), é que surgem os anseios de pesquisar as estruturas dos sons que compõem a fala, a palavra e frases que se combinam em ritmo harmônico na língua. Trazendo à baila os conceitos de aquisição de segunda língua, torna-se imprescindível correlacionar as teorias que fundamentam a língua materna. Pois, nas fases da alfabetização as crianças são expostas aos estímulos linguísticos em sua língua materna, doravante língua portuguesa, entretanto, estas também estarão sujeitas aos estímulos em língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa (ALVES, 2009). Sendo assim, este artigo baseia-se em pesquisas bibliográficas que abordam os estudos da consciência fonológica e o uso de atividades pedagógicas envolvendo poemas (*poems*) e canções (*nursery rhymes*) em língua inglesa como recursos metalinguísticos na contribuição do desenvolvimento da consciência fonológica de crianças brasileiras nos períodos da alfabetização.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Poemas. Canções. Língua inglesa.

1. Introdução

O ser humano, de modo geral, sempre foi capaz de estabelecer comunicação. Nos tempos primórdios, o uso da linguagem se detinha a gestos, olhares e ‘urros’, todavia, existia comunicação entre os grupos de homens pré-históricos. É o que se pode perceber diante da “*communication by vocal gesture (anthropoid apes) probably represents the earlier stages out of which language grew. (Language is one species of a genus, the genus of communication)*” (GREENBERG, 1961, p. 13).

A linguagem foi evoluindo e se modificando ao longo de muitos anos e por meio dessas transformações a fala humana se torna um sistema complexo. A complexidade da língua é composta por suas estruturas gramaticais, semânticas, lexicais, ortográficas além de carregar sua própria universalidade linguística. Conforme o antropólogo e linguista americano Greenberg (1961):

Grammatical structure in every human message is the most essential characteristic of human language. [...] human language has a productivity that it is possible to interpret a message that has never occurred before and constantly forming and interpreting sentences that have probably never been encountered in our experience [...] and only spoken language is meant by the term language and the use of sound as a medium is therefore included in the definition. (GREENBERG, 1961 p.19)

Revisitando o pensamento de Greenberg, fica evidente que o ser humano é capaz de operar cognitivamente os recursos de compreensão e interpretação por meio da fala. Contudo, um questionamento se faz pertinente com relação a habilidade do indivíduo reconhecer e manipular os sons que compõe a fala. É sob essa ótica da metalinguagem que o ser humano se torna capaz de operar cognitivamente sua própria linguagem, fazendo reflexão sobre os sons emitidos no discurso e sua forma de organização na operação das palavras.

Cielo (2000) elucida que é durante a consciência fonológica que o alfabetizando estabelece a capacidade de analisar seu próprio discurso de maneira consciente. Através dela, o aluno estabelecerá pontes de assimilação e resgate do repertório já existente em sua mente, ou seja, ele buscará em suas nuvens as frequências de uso mais altas, as mais vivenciadas e por meio dos novos *inputs*, a relação de competência na aquisição de segunda língua começa a ser instaurada no repertório da linguagem desse alfabetizando.

Neste contexto, o presente artigo sugere algumas atividades abordando o uso da consciência fonológica, que de certa forma, podem auxiliar crianças nas fases de alfabetização no processo de aprendizagem de leitura e escrita em língua inglesa. Na primeira seção, trataremos da compreensão do termo consciência fonológica e seus níveis de divisão, associando os conceitos aos exemplos dos *poems* e *nursery rhymes*. Na próxima seção, serão discutidos os aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa e suas implicações na constituição da consciência fonológica trazendo à baila alguns modelos de atividades a serem aplicadas na aula de língua inglesa.

2. *Consciência fonológica: conceituação*

A linguagem está inerentemente imbricada na constituição e formação do caráter do ser humano. Devido essa inter-relação (pensamento e palavra) que se instaura com aspecto fundamental na construção da língua, o falante opera implicitamente seu código linguístico com base na influência dos seus parâmetros universais, biológicos e cognitivos. Isto implica firmar que durante a formulação da sentença ou a recepção dessa, o falante/ouvinte opera expressões linguísticas compostas por estruturas que desencadeiam formulações de significados que se concentram no contexto ou conteúdo da mensagem. Segundo Alves (2009),

Assim, o falante é capaz de refletir sobre e de manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a consciência linguística. (ALVES, 2009, p. 32)

Diante do exposto, é evidente que a consciência linguística ocorre pelo uso dos processos metalinguísticos que o falante possui em sua plena capacidade de refletir e manipular conscientemente a língua. Conforme ressaltam Guedes e Gomes (2010, p. 264), “a consciência linguística ou metalinguagem refere-se à habilidade de refletir sobre a língua, isto é, de tratar a língua como objeto de análise e observação, de focalizar a atenção especificamente para as suas formas”. A consciência fonológica emerge nessa formação consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas.

Se o indivíduo é capaz de falar sobre seu próprio código e através dele fazer inferências de como os sons se combinam harmoniosamente ou não, o que vem a ser os termos manipulação e reflexão das unidades sonoras? Conforme as pesquisas de Alves (2007), a manipulação emprega a competência que o ser humano tem de manipular a substituição dos sons. E o termo reflexão, refere-se quando o indivíduo usa atenciosamente e conscientemente as unidades sonoras. De acordo com Freitas (2003, *apud* ALVES, 2009),

[...] reflexão e manipulação são duas palavras-chaves na definição de consciência fonológica. A consciência fonológica, portanto, corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras. (FREITAS, *apud* ALVES 2009, p. 34)

A seguir, é explicitado a maneira como essas manipulações e reflexões poderão ocorrer durante o discurso do indivíduo. Como o canal de comunicação do falante se consolida pela língua, a palavra se torna o bem maior a ser destacado durante o discurso justamente pela propriedade que lhe confere o enfoque, a produção do som.

2.1. Níveis de consciência fonológica: classificando e exemplificando

Em se tratando dos níveis de consciência fonológica, não é estabelecido com precisão, dados que comprometam a testificar exatamente quantos níveis podem ser elucidados. Segundo Alves (2009) devido à complexidade do abordar e requerer extremas habilidades de reflexão e manipulação, os níveis de consciência fonológica podem ser classificados em: Consciência nos níveis silábicos, intrassilábicos e fonêmicos.

2.1.1. Consciência no nível da sílaba

Alves (2009, p. 37) emprega o termo como 'a capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Como é um processo natural que surge em crianças muito cedo, assim que iniciam suas primeiras palavras. Yopp e Yopp (2009, p. 2) classificam consciência fonológica como: “*The ability to discern syllables (that the word friend has one syllable, cubby has two, tricycle has three, and so on) occurs early in the development progression of phonological awareness*”. Em muitos casos, a criança usa partes de seus membros superiores, as mãos, para auxiliá-la na contagem de sílabas da palavra, assim como empregar outros recursos como inversão das sílabas, adicionar e eliminar sílabas ou empregar a mesma sílaba no início ou final de palavras.

No poema “*Jump or Jiggle*” de Beyer, é possível identificar a formação do nível de consciência da sílaba nas seguintes palavras: *jump/hump, hop/clop, bounce/pounce* e *stalk/walk*. Percebe-se na constituição dessas palavras a semelhança final em suas sílabas. A criança poderá realizar a troca de algumas consoantes iniciais, formando novas palavras, observe: [j] *jump* por [h] *hump*; [b] *bounce* por [p] *pounce*.

Os estímulos linguísticos geram capacidades de manipular a língua, ou seja, para haver o desenvolvimento da consciência fonológica é necessário também trabalhar rimas não apenas na sílaba, mas no tocante

as palavras, de forma a fazer com que o aprendiz inicie seu processo seletivo e analítico sobre sua própria linguagem.

2.1.2. *Consciência no nível intrassilábico*

As unidades intrassilábicas são denominadas de ataque e rima. Elas são unidades de caráter menor que uma sílaba e suscetíveis de manipulação. Para o *ataque*, o nome *onset* faz-se mais usado por envolver os segmentos que antecedem a vogal da sílaba. De acordo com Yopp e Yopp (2009, p. 3) “*onsets are the consonant sounds that precede a vowel in a syllable*”. Por exemplo, em uma sílaba como na palavra “jump” /dʒʌmp/, o *onset* é determinado pela consoante [j] e a *rima* compõe o restante do segmento [ump], já na palavra “hop” /hɒp/, o *onset* é marcado pela consoante [h], o núcleo da rima pela vogal [o] e a coda pela consoante [p].

Conforme Alves (2009, p. 39) a consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: consciência da rima e consciência das aliterações. Nas palavras “*bounce*” e “*pounce*” há o uso da mesma rima no final, ocorre a chamada consciência da rima e a consciência da aliteração pode ser baseada na habilidade de manipular mediante a reflexão, de palavras que possuem o mesmo *onset*, como na *nursery rhyme* “*Miss Mary Mack*”, a consoante [m] equivale como *onset* para ambas as palavras, ou então, em “*black*”, “*buttons*”, “*back*”, o ataque foi a consoante [b].

Para os aprendizes de segunda língua é importante essa reflexão com relação aos sons, por uma espécie de jogos de palavras, sua habilidade de identificar e discriminar determinados sons, que fazem rimas, acabam contribuindo para sua organização sonora na língua inglesa.

2.1.3. *Consciência no nível dos fonemas*

O fonema corresponde a uma unidade contrastiva. Sendo assim, a consciência fonêmica abrangerá a manipulação dos fonemas, por serem as menores unidades de som com caráter distintivo. Este é o nível mais complexo, pois exige do indivíduo a habilidade/capacidade de estabelecer combinações sonoras formando palavras ou eliminando sons para criar outras. De acordo com Yopp e Yopp (2009, p. 4) “*A child's ability to reflect on language itself specifically the sounds of language and specifi-*

cally the phonemes supports the child's understanding of the logic of the written code”.

Este nível de consciência pode ser exercitado através de atividades que envolvem leitura e soletramento. Vejamos um exemplo, baseado no poema “*Oodles of Noodles*”, manipulando o soletramento: *oo-dles: oodles, noo-dles: noodles, foo-dles: foodles*.

Sendo assim, fica a responsabilidade do professor de sistematizar atividades com os padrões fonético-fonológicos presentes no *input* acústico da língua inglesa e esta será a forma que o professor encontrará de colaborar para que o aprendiz inicie seus primeiros passos nas diferenças sonoras entre os dois sistemas linguísticos.

3. *O desenvolvimento da consciência dos aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa*

Sabe-se que o termo consciência fonológica está intrinsicamente ligado a reflexão consciente do sistema de sons da língua. No momento que a criança adentra a escola, ela carrega consigo os conhecimentos na sua língua materna e os aprimora gradativamente durante seus anos de formação. Ao iniciar os estudos em língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, ela precisa embasar suas experiências linguísticas na sua língua natural, mesmo que os sistemas fonológicos das línguas se divirjam, a criança irá usufruir de sua consciência fonológica para manipular os sons da outra língua.

Nesta perspectiva, o professor deve estar ciente que durante o processo de aquisição da língua inglesa, a criança e sua competência de manipular e refletir sobre a língua inicia no momento que ela já se encontra inserida no letramento de sua língua natural. Assim, o aprendiz, mesmo no estágio de alfabetização, é capaz de operar os sistemas sonoros da segunda língua. O professor deve buscar mecanismos de manipulação das unidades sonoras da segunda língua para que seus aprendizes tomem consciência das distinções sonoras de ambas.

Assim, a consciência dos aspectos fonético-fonológicos e o processo de aquisição do sistema de sons da L2 devem ser vistos como intimamente ligados. Não se pode dizer, entretanto, que demonstrar consciência a respeito de algum aspecto da L2 é o mesmo que ter internalizado tal aspecto para uso espontâneo. A concepção de aquisição fonológica de L2 aqui adotada tem como exigência a diferenciação, por parte do aprendiz, entre como exigência a diferenciação, por parte do aprendiz, entre os dois sistemas. Dessa forma, a cons-

ciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 é, sim, uma condição necessária para a aquisição do detalhe fonético-fonológico a ser adquirido. (ALVES, 2009, p. 231)

O conhecimento metalinguístico da estrutura dos sons da língua está imbricado na estrutura da consciência fonológica da frase, da palavra e da unidade mínima, o fonema. As formas de analisar cognitivamente a organização fonética dos *poems* e *nursery rhymes* corresponderão às estratégias de análises textuais das rimas e ritmos, aliteração, assonância e consonância.

3.1. Poems e Nursery Rhymes e a formação da consciência fonológica

Relacionada às esferas de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, os estágios da consciência fonológica podem ser trabalhados pelos professores utilizando a literatura como importante ferramenta na aquisição da língua inglesa. A construção cognitiva do léxico na segunda língua se dá por meio das experiências e vivências na língua. A poesia e as canções infantis podem conduzir a uma melhor compreensão da estrutura fonológica da palavra, aumentando assim o nível de proficiência e fluência da língua inglesa nas práticas de leituras e atividades de audição desencadeando de maneira positiva a aprendizagem da língua estrangeira além da expansão do conhecimento nos textos literários.

Destarte, relevantes são as escolhas dos *inputs* no processamento de aquisição da linguagem. O paradigma conexionista prega que a ocorrência da linguagem perfaz o indivíduo pela interação com base nas experiências e o ambiente. Não é necessário o emprego de regras ou o uso explícito de sistemas de símbolos para aprendizagem da linguagem.

O professor deve instigar a quantidade de processamento pelo uso de frequências desses *inputs*. Conforme for o grau de uso dos *inputs*, os indivíduos passam a ter maiores experiências que desencadeiam condições suficientes de produzir sua aprendizagem na língua alvo. A aquisição de linguagem pelo paradigma conexionista estará condicionada a quantidade de *input* a que o aprendiz é estimulado ou exposto, de forma que, determinado *input* seja considerado suficiente para construir o processo de aquisição fonológica.

Percebe-se que o som da fala é uma produção agradável e inato produzida pelo ser humano. Estudos acerca da ciência da linguagem

promovidos, por exemplo, por John Holcombe (2014 *apud* SELEVICIE-NE, 2013), afirmam que pela música e pela poesia formas sonoras harmoniosas podem ser produzidas mediante a forma de *input* sonoro e/ou escrito. Na música e na poesia o uso das articulações e do timbre fonético incluindo a duração e frequência, são produzidos durante o ato de cantar ou declamar o poema. Segundo Alves (2009):

Assim, não se pode descartar a possibilidade de o aprendiz, em situações de monitoração, já ser capaz de produzir os segmentos da L2 de forma semelhante ao falar nativo podendo até automatizar a pronuncia-alvo sem necessariamente ter altos índices de percepção de tal som quando esse se encontra presente nas produções orais da L2 a que ele é exposto. (ALVES, 2009, p. 242)

O poema é constituído por palavras que são pensadas conforme sua beleza, harmonia e os sons dessas palavras são cuidadosamente empregados nos versos no intuito de perceber a rima e o ritmo. O professor de língua inglesa usufruindo dos poemas e das canções infantis poderão envolver os aprendizes em atividades motivadoras que estimulem as crianças a se expressarem na língua alvo. De maneira gradativa, o léxico e a constituição do código linguístico serão eficientemente formados, refletidos e manipulados durante as vivências e experiências adquiridas na aquisição da língua inglesa.

3.2. Rima e ritmo

Considera-se que a rima demarca o ritmo do poema, conferindo-lhe a musicalidade e melodia necessárias. A rima se caracteriza pela semelhança sonora das palavras, podendo ser retratada no final ou no interior dos versos e em posições variadas. Styler (2007, *apud* SELEVICIE-NE, 2013) considera que a rima, assim como a aliteração, é um dos primeiros níveis do conhecimento fonológico.

O ritmo é determinado pela interpolação uniforme de sílabas tônicas e não tônicas ou átonas, dispostas em cada verso de uma composição poética, bem como pelos recursos empregados pelo poeta e pela forma como ele os organiza no corpo do texto, visando a produção efetiva da mensagem. Podemos, então deduzir que, cada poema possui um ritmo inerente, tendo em vista as finalidades a que se tenciona alcançar com a mensagem.

No poema “*Jump or Jiggle*” de Evelyn Beyer podemos elaborar uma atividade que estimulem a consciência das rimas e das palavras que

rimam para os aprendizes de língua inglesa e os estimulem a pesquisarem juntamente com o professor outras palavras que tenham a mesma sequência de som.

Jump or Jiggle

By Evelyn Beyer

Frogs *jump*
Caterpillars *hump*
Worms *wiggle*
Bugs *jiggle*
Rabbits *hop*
Horses *clop*
Snakes *slide*
Seagulls *glide*
Mice *creep*
Deer *leap*
Puppies *bounce*
Kittens *pounce*
Lions *stalk* –
But –
I *walk* !

O professor deve estar atento que a grande maioria das palavras são facilmente possíveis de se detectar as rimas devido sua semelhança gráfica, no entanto, nas palavras *creep* /kri:p/ e *leap* /li:p/ apesar dos grafemas serem diferentes, a produção fonética desses dois vocábulos são semelhantemente fortes. Outra atividade a ser gerada, é a busca pelo par: *Walk*: ____ (*talk*); *hop*: ____ (*clop*).

3.3. Aliteração, assonância e consonância

A aliteração corresponde a um recurso poético, e sua particularidade está na repetição de sons consonantais idênticos ou semelhantes em um verso ou em uma frase, especialmente as sílabas tônicas. A saber, aliteração trata-se de “repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras” (NASCIMENTO, 2010, p. 8) e conforme Freitas (2003), a aliteração ocorre quando há palavras que representam o mesmo *onset*.

Outro recurso poético que percorre os versos e a música se chama assonância. Esta é o oposto da aliteração. Nos versos ou até mesmo nas melodias das canções é possível identificar a repetição ordenada de sons vocálicos idênticos ou semelhantes. Na união da aliteração e da assonân-

cia ocorre uma harmonia dos sons produzidos e que se denomina, conso-nância.

Esta relação encantadora e muito bem estabelecida pelos sons é facilmente apontada pelas crianças nas rimas, nos pequenos versos e na melodia rítmica das músicas. A criança opera seus primeiros sinais mediante a audição, seus estímulos são motivados pelos sons da voz do mais próximo dela e também pela música preferida embalada quando se vai dormir ou quando quer ter uma aproximação de seu ente querido, seja a mãe, avó, pai enfim. É o que podemos perceber nas palavras de Alves (2009):

[...] deve-se enfatizar o *input* acústico como o primeiro passo pedagógico, anterior à representação do *input* ortográfico no ensino de novos vocábulos aos aprendizes, para evitar que eles desenvolvam uma representação acústica da nova palavra baseada nos padrões advindos da transferência equivocada dos padrões grafo-fônico-fonológico da L1. (ALVES, 2009, p. 246)

Retomando o exposto pelo autor, o professor deverá ater-se ao seu objetivo de ensino nas aulas de língua inglesa, e uma tendência a ser seguida é o estímulo acústico. O sonoro primeiramente trabalhado estabelecerá uma maior carga de motivação e percepção na produção dos sons em língua inglesa. Mesmo em se tratando de crianças em fase de alfabetização, elas estão mais sujeitas de adquirirem e formarem com propriedade os sons na segunda língua do que os adultos. Uma explicação para o fato é que elas estão em fase de aquisição da linguagem, tanto da língua materna quanto da língua alvo. Sua produção tem maior probabilidade de se assemelharem ao falar nativo.

Oodles of Noodles

By Lucia and James L. Hymes Jr.

I love **noodles**. Give me **oodles**.
 Make a **mound** up to the **sun**.
Noodles are my favorite **oodles**.
 I eat **noodles** by the **ton**.

No poema “*Oodles of Noodles*”, o professor ao recitá-lo, deverá enfatizar os sons vocálicos das palavras *noodles* /'nu:dls/, *oodles* /'u:dls/, *foodles* /'fu:dls/ nas quais são visíveis a ocorrência da assonância. O professor poderá pesquisar e apresentar para as crianças outras palavras que possam ter a mesma harmonia sonora com *sun*, *ton* e *mound*.

No próximo exemplo, trata-se de uma *nursery rhymes* em que as crianças ao cantarem podem bater palmas ou os pés nas palavras que ocorrem aliteração, ou seja, a ocorrência frequente de sons consonantais.

Miss Mary Mack

Miss Mary Mack, Mack, Mack

All dressed in **black, black, black**
With silver **buttons, buttons, buttons**
All down her **back, back, back.**
She asked her mother, mother, mother
For 15 **cents, cents, cents**
To see the elephants, elephants, elephants
Jump over the **fence, fence, fence.**
They jumped so **high, high, high**
They touched the **sky, sky, sky**
And didn't come **back, back, back**
'Til the 4th of July, **ly, ly.**

O professor de língua inglesa poderá levar outras palavras que façam pares sonoros como, por exemplo, *lack* para *back* e processar os sons semelhantes, como *high* e *hi*. A construção fonêmica da criança se torna muito mais acurada mediante os estímulos auditivos e o professor com o recurso visual dos *flashcards* poderá incrementar ainda mais a aula de língua inglesa na qual a criança associará a figura ao som da palavra. A troca de vocábulos na música é outra alternativa para treinar a habilidade de *listening* e *speaking* da criança.

4. Considerações finais

A consciência fonológica está intimamente ligada à capacidade inata que o ser humano tem de lidar com a reflexão e manipulação das palavras por meio de seu código linguístico, a língua. Durante a pesquisa bibliográfica, foi possível identificar que a consciência fonológica poderá imergir de diversas atividades que exponham as estruturas sonoras da língua, como poemas e canções infantis. Por meio desses recursos pedagógicos, o professor será capaz de ensinar seus alunos a reconhecerem, identificar e manipular os sons em língua inglesa.

Através dos subsídios metalinguísticos, a criança é estimulada a desenvolver suas competências na língua inglesa, tendo consciência da estrutura fonológica da palavra e seus sons, construindo sua pronúncia além de perceber os efeitos que os sons causam nas rimas dos poemas e canções. O professor além de ensinar língua inglesa estará incentivando a

leitura de poemas, a busca por canções na língua alvo e corroborando para o conhecimento de sua linguagem poética.

Espera-se que este trabalho possa auxiliar e incentivar os professores de língua inglesa a elaborarem atividades pedagógicas por meio da literatura infantil, neste caso, *poems and nursery rhymes*, como estratégias para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, aumentando seu conhecimento cognitivo na língua –alvo e estimulando-as a permearem o mundo imaginário e criativo da literatura infanto-juvenil. Muitas outras *nurseries* podem ser aplicadas, assim como os *poems*, depende do grau de acuidade das crianças e dos objetivos a serem alcançados no decorrer da disciplina de língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, U.K. Consciência dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2. In: _____. *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

COLLINS, *Collins English Thesaurus* [interactive]. Disponível em: <<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/englishthesaurus/poem>>. Acesso em: 11-07-2014.

FREITAS, M.J. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Brasília: MEC/PNEP, 2007.

GREENBERG J. H. Language and evolutionary Theory. In: _____. *Language culture and communication*. Stanford: Stanford University, 1961.

HARRISON, D.L. *Motivating Readers, Inspiring Teachers*. Playing with Poetry to develop Phonemic Awareness. New York, 2013.

HOLCOMBE, C.H. Sound in Poetry. In: *Textec.com* [interactive]. Disponível em: <<http://www.textec.com/traditional/sound>>. Acesso em: 10-07-2014.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

SELEVICIENE, Egle. *Developing Language Student's Phonology Awareness through Poetry*. Vilnius, Lithuania: Mykolas Romeas University, Institute of Humanities, 2013.

STYLER, W.F. Seeing Rhyme in Writing: a Foreign Concept. In: _____. *Notes from a Linguistic Mystic*, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

YOPP, H; YOPP, R. Phonological Awareness is Child's play. Beyond the Journal. *Young Children on the Web*, January 2009.

A MORFOLOGIA EM LIBRAS

Flanciêni Aline R. Ferreira (UERJ)
flan.uerj@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, discutiremos sobre o estudo morfossintático da língua brasileira de sinais (libras), focando principalmente na análise dos compostos em libras. Por se tratar de um estudo ainda novo na área da libras, aqui buscaremos compreender como o tema é apresentado por alguns estudiosos de linguística da libras com o intuito de apresentar as principais teorias sobre o tema e analisar como a morfologia, e mais especificamente os compostos, nos estudos da libras tem sido compreendidos e estudados pelos pesquisadores. Para essa pesquisa, nos basearemos nos estudos já realizados pelos autores Felipe (2006), Quadros e Karnop (2004) e Figueiredo Silva e Sell (2009).

Palavras chaves: Libras. Morfologia. Composição.

1. Introdução

Nas línguas orais, os estudos morfológicos, como por exemplo, os processos de composição, são muito estudados em comparação aos estudos das línguas sinalizadas. Os estudos morfológicos da língua portuguesa são inúmeros e há anos pesquisadores se dedicam nos estudos dessa área. Na libras temos um quadro diferente, os estudos morfossintáticos dessa língua são, ainda, pouco estudados e os estudos existentes são recentes e precursores.

Neste trabalho, discutiremos sobre o estudo morfossintático da língua brasileira de sinais (libras) existentes, focando principalmente na análise dos compostos em libras. Aqui buscaremos compreender como o tema é apresentado pelos estudiosos de linguística da libras com o intuito de apresentar as principais teorias sobre o tema e analisar como a morfologia, e mais especificamente os compostos, nos estudos da libras tem sido compreendidos e estudados pelos pesquisadores.

2. A língua brasileira de sinais (libras).

As línguas de sinais são um sistema linguístico utilizado pelos surdos como meio de comunicação. É uma língua que nasceu de forma natural devido a uma necessidade de comunicação.

Enquanto nas línguas orais o canal de transmissão utilizado se dá pelo aparelho fonador, na libras se dá através do meio gestual-visual, o que acaba, muitas vezes, levando essa língua a ser confundida como meras mímicas e representações limitadas com as mãos devido ao seu aspecto icônico, como cita Taub:

Infelizmente, o intenso preconceito contra as formas icônicas acarretou o preconceito contra as línguas de sinais. As pessoas afirmaram durante muitos anos (alguns ainda o fazem) com base nos aspectos icônicos das línguas de sinais que elas são mera mímica, encenação, imitação – e não verdadeiras línguas como um todo, e incapaz de expressar conceitos abstratos [...] (TAUB, 2001, p. 2-3).

Seu aspecto icônico não significa que esta língua não tenha possibilidade de realizações complexas como qualquer outra língua oral. A libras possui uma gramática constituída de uma estrutura sintática complexa, possibilitando a realização de infinitas sentenças a partir de um número finito de sinais.

A libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. (BRITTO, 1995, p. 1).

É importante ressaltar que a libras não é o português sinalizado, ela é independente da língua oral, por isso carece de estudos próprios, pois não se pode aplicar estudos de línguas orais a ela.

A libras não pode ser estudada tendo como base a Língua Portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual espacial da realidade. (BRITTO, 1997, p. 21)

Ainda que se utilize estudos linguísticos orais para ajudar na compreensão de certos eventos na libras, eles não podem ser aplicados

diretamente a ela, pois não proporcionam uma base sólida na investigação, uma vez que a libras tem sua própria estrutura e é muito diferente da língua portuguesa.

Por isso contamos com estudos linguísticos da libras já realizados para nos embasar na investigação desta língua. Apesar de serem poucos, comparados aos estudos das línguas orais, os estudos linguísticos e morfológicos existentes na libras nos auxiliam na compreensão desses eventos na libras e nos proporcionam uma base para estudos futuros.

3. *Morfologia e composição na libras.*

Nos estudos morfológicos da língua portuguesa o conceito de palavra vem sido abordada por muitos pesquisadores, devido a sua difícil definição, pois compreender o que seria uma palavra e as unidades mínimas é importante para a os estudos de sua morfologia.

No artigo “O Conceito do Vocábulo na Obra de Mattoso Câmara”, Margarida Basílio traz as três concepção entendidas por Mattoso que definem o vocábulo:

A primeira é a colocação de Bloomfield de que a palavra, ao contrário dos afixos, ocorre isoladamente, constituindo uma forma livre. A segunda é a mobilidade de posição (anteposição ou posposição), possível nos clíticos mas não nos afixos. E a terceira diferença, de caráter fundamental: o vocábulo “tem incontestável autonomia ou individualidades formal, porque não é condicionado pela forma particular do vocábulo a que se adjuge”. (BASÍLIO, 2004, p. 78)

O morfema é a unidade mínima da palavra, a menor parte composta de som e significado, mas não é autônomo como a palavra.

Cada morfema é um átomo de som e significado- isto é, um signo mínimo. Segundo tal perspectiva, a morfologia é o estudo desses átomos (*a alo-morfia*) e das combinações em que podem ocorrer (*a morfotática*) (...) a **morfologia** é o estudo *dos morfemas e de seus arranjos*. (ROSA, 2000, p. 50)

De forma geral, compreende-se que uma palavra composta é uma palavra formada por dois, ou mais, itens lexicais dando origem a uma terceira palavra. Gonçalves (2011, p. 63) diz que “De um modo geral, entende-se a composição como um processo que combina palavras ou radicais para formar um item morfológicamente complexo”.

Na língua portuguesa é importante levantar os conceitos de palavra e unidade mínima nos estudos morfológicos, por isso sobre os estudos morfológicos da libras, Felipe (2006) levantada a questão sobre o

que seria um morfema nessa língua, a autora faz um levantamento geral sobre os principais estudos dessa língua para compreender essa questão.

Uma das primeiras pesquisadoras no Brasil a investigar a libras no campo da linguística foi Lucinda Britto, em seu livro *Por Uma Gramática da Língua de Sinais* apresenta um estudo linguístico da libras, o que era bastante inovador na época, e de forma didática faz comparações com português para entendermos como alguns conceitos podem ser compreendidos na libras.

Como as línguas orais, as línguas de sinais exibem a dupla articulação, isto é, unidades significativas ou morfemas, constituídas a partir de unidades arbitrárias e sem significado ou fonemas (KLIMA & BELLUGI, 1979). Nas línguas orais, os fonemas são produzidos pela passagem de ar pela laringe, nariz e boca, e nas línguas de sinais, a estrutura fonológica se organiza a partir de parâmetros visuais. (BRITO, 2010, p. 35)

Apesar de suas importantes contribuições para os estudos linguístico no campo da libras, Brito não cita o que seria um morfema na libras, apesar de tratar da fonologia em libras como sendo os parâmetros dos sinais.

A autora Felipe (2006), à luz de importantes pesquisadores das línguas de sinais, explica o que seria a unidade mínima na libras. Apesar de a palavra “fonema” se referir ao som/voz, esta expressão é adotada nos estudos da libras devido à concepção de unidade mínima que é a base dos estudos da fonologia.

Na realização de um sinal temos mais de um aspecto para formá-lo e podemos apreendê-los e termos os fonemas dos sinais da libras.

As unidades mínimas da libras são descritas, por Felipe (2006), por cinco parâmetros que configuram um sinal: configuração de mãos (o formato feito pela mão), ponto de articulação, (localização em relação ao corpo do sinalizador/falante), movimento (feito pela mão), direcionalidade (ou orientação da palma da mão) e expressões não manuais (ou expressões faciais e corporais). Esses cinco parâmetros são colocados como os fonemas nas línguas de sinais, são as cinco partes menores, que, juntas, formam um sinal. Na ausência de um dos parâmetros o sinal é descrito citando a não realização dele. Para Felipe, os morfemas são os cinco parâmetros que combinados formam um item lexical na libras.

Através desta concepção de unidade mínima, podemos compreender o morfema na libras e a criação de novos sinais. De acordo com as autoras Quadros e Karnopp “As línguas de sinais têm um léxico e um sis-

tema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas.” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 87).

Sobre a composição de sinais, Felipe ressalta que “nesse tipo de processo de formação de palavras, utilizam-se itens lexicais que são morfemas livres que se justapõem ou se aglutinam para formarem um novo item lexical” (FELIPE, 2006, p. 207). Como observado por Takahirana:

(...) um processo de justaposição na língua de sinais seria um caso no qual os dois sinais que formam o composto são realizados em sua totalidade, ou seja, os dois sinais são completamente sinalizados. Já em um processo de aglutinação, algum ou alguns dos parâmetros de um ou ambos os sinais seria modificado ou não seria realizado. (TAUB, 2001, p. 2-3).

Na criação de um novo sinal, pode haver a junção de dois existentes sem que nada seja suprimido de um destes para criar o terceiro, apenas a realização dos dois de forma simultânea. Estes são os chamados compostos por justaposição.

Por exemplo, o sinal IGREJA em que se realiza dois sinais já existentes na libras que são CASA e CRUZ simultaneamente, estes dois sinais são realizados em sua totalidade, um após o outro, formando então o terceiro item lexical IGREJA. Assim como o sinal ESCOLA = CASA ^ ESTUDO. Nesses, Felipe observa, que nada é suprimido na realização para a criação do terceiro item lexical.

Porém, a própria autora observa que o sinal ESCOLA tem apresentado uma supressão no segundo item por alguns surdos, seria então necessário investigar se são casos isolados ou se este sinal está se transformando em um composto por aglutinação.

Os compostos por aglutinação na libras, também compreende a utilização de mais de um sinal para a criação de um terceiro, mas há uma supressão de um dos parâmetros na realização do composto, para haver um composto por aglutinação “algum ou alguns dos parâmetros de um ou ambos os sinais seria modificado ou não seria realizado” (FELIPE, 2006, p. 264).

Dos cinco parâmetros que são as unidades mínimas do sinal, se pelo menos um destes parâmetros, no momento da realização do sinal composto, deixa de ser feito em um dos sinais que compõe o novo item lexical, temos um composto por aglutinação.

Um exemplo de Figueiredo Silva e Sell (2009) que Felipe apresenta para este evento são os sinais FRUTA e ANIMAIS, em que há hipótese de que são compostos por aglutinação, pois o segundo item que compõe ambos os sinais é realizado de maneira diferente em relação a quando este é realizado isoladamente. O sinal FRUTA ocorre na sinalização de dois sinais já existentes na libras: MAÇÃ + DIVERSOS, este segundo item no composto FRUTA é realizado apenas com uma mão, diferente do que ocorre quando este sinal ocorre isoladamente, que se realiza com as duas mãos, com isso, percebe-se uma supressão de alguma parte do sinal DIVERSOS quando este ocorre dentro do composto FRUTA. O mesmo ocorre em ANIMAIS em que o segundo item lexical que compõe este sinal também é o item DIVERSOS, apontando, então, que estes sinais são compostos por aglutinação.

Felipe vai criticar esta consideração, pois em algumas regiões no Brasil o sinal DIVERSOS mesmo quando ocorre isoladamente ele se realiza com apenas uma mão.

Além de analisar estes dois tipos de compostos, Felipe aborda sobre quais seriam os núcleos dos compostos em libras. Nos sinais que se referem a lugares, como por exemplo, IGREJA: CASA ^ CRUZ; ESCOLA: CASA ^ ESTUDO; MUSEU: CASA ^ ANTIG@; como estes sinais apresentam ordem fixa e obrigatória, as autoras Figueiredo Silva e Sell (2009) usam como critério semântico para determinar o núcleo o fato de todos estes sinais indicarem lugares, então o núcleo se encontra à esquerda, porém, há também outras combinações sem realização do sinal CASA, para criar compostos que se referem a lugares, como por exemplo CEMITÉRIO que se realiza MORTE ^ CRUZ.

Apesar de neste ponto ser abordado sobre o núcleo de um sinal, esse tema não é mais aprofundado, nem se é definido uma regularidade para o que seria um núcleo nos sinais nas línguas sinalizadas. Devido à sua realização tão distinta das línguas orais, definir determinados conceitos nas línguas de sinais ainda tem sido um desafio.

Felipe aborda também sobre as desinências na libras:

[...] os parâmetros (configuração de mão, direcionalidade, ponto de articulação movimento, localização, expressões faciais e corporais), que também podem ser morfemas, compõem sistemas complexos de desinências que estabelecem tipos de flexão verbais: concordância para gênero, para pessoa do discurso e para locativo, ou são afixos que se justapõem à raiz verbal ou nominal. Portanto, em relação aos seus processos de formação de palavras, a libras é uma língua flexional, embora tenha também características de língua aglutinante, que

podem ser percebidas a partir da formação de sinais pelos processos de composição e incorporação. (FELIPE, 2006, p. 200)

A autora aponta que na libras apresentam-se “sistemas complexos de desinências”, pois a maneira pela qual a libras se realiza permite amplas possibilidades de comunicação muito distintas das quais estamos acostumados na língua portuguesa. Por exemplo, nem sempre o plural na libras é indicado, como no português, com um acréscimo na terminação do vocábulo e, na libras a indicação de número pode ocorrer simultaneamente com o sinal e dependendo da classe gramatical, os “plurais” se diferem. Às vezes ele é indicado pelo movimento com a boca, às vezes com uma modificação dentro do próprio sinal. O gênero em libras muitas vezes é indicado realizando-se o sinal HOMEM ou MULHER antes do substantivo, na maioria o gênero é indicado para se referir a pessoas, e este, muitas vezes, não é obrigatório, o faz se houver a necessidade de indicar o gênero da pessoa. Diferente do português, a maioria dos substantivos em libras não apresentam gêneros em sua estrutura, devido à sua realidade isso não se torna necessário.

Embora se tenha disponíveis tais estudos sobre a morfologia na libras, percebemos que ainda muitas questões carecem de estudos mais aprofundados. A própria pesquisadora Felipe que realiza os estudos mais avançados nessa área admite que ainda há questões que precisam ser respondidas nos estudos morfológicos na libras.

4. Considerações finais

Nesse trabalho apresentamos os principais conceitos existentes nos estudos morfológicos da libras, como unidade mínima, morfologia e composição. Vimos como se comportam os compostos em libras e os parâmetros dessa língua são compreendidos como unidades mínimas. Porém, como observado, várias questões ainda estão em aberto sobre a morfologia da libras, por isso tal estudo carece de mais aprofundamento.

A maneira pela qual a libras é realizada, através do canal visual-gestual, permite a ocorrência de eventos que não ocorrem nas línguas orais, pois ambas são línguas com realizações e realidades distintas. Por isso é observa-se a necessidade de que estudos específicos sobre a morfologia da libras sejam realizados, pois do contrário muitas perguntas podem continuar sem respostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. O conceito do vocábulo na obra de Mattoso Câmara. *DELTA* vol. 20. São Paulo, 2004.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

DICIONÁRIO de libras. Disponível em:

<<http://www.acesobrasil.org.br/libras/>> Acesso em: 20-06-2014.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavras na libras. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006. Disponível em:

<http://www.librasemcontexto.org/producao/Revista_ETD-2006-122.pdf>. Acesso em: 20-06-2014.

_____. *A relação sintático-semântica dos verbos na língua brasileira de sinais (libras)*. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2 vol.

GONÇALVES, C. A. V. Composição e derivação: polos prototípicos de um continuum? Pequeno estudo de casos. *Domínios da Lingu@agem*, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 63-94, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, M. C. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.

TAUB, Sarah F. *Language from the body: iconicity and metaphor in american sign language*. New York: Cambridge University Press, 2001.

ALGUNS ASPECTOS FONOLÓGICOS E MORFOSSINTÁTICOS DO CÓRNICO

João Bittencourt de Oliveira (UERJ/CiFEFiL/BRATHAIR)
joao.bittencourt@bol.com.br

RESUMO

O corno (Kernowek) é uma língua céltica derivada do britônico¹⁴, historicamente falada pelo povo corno, situado na Cornualha (em inglês: *Cornwall*, em latim: *Cornubia* ou *Cornuvia*), condado que fica no sudoeste de uma península da Inglaterra, Reino Unido. A língua corno continuou a florescer durante o período do corno médio (1200-1600), alcançando um pico de cerca de 39.000 falantes no século XIII, após o qual esse número começou a declinar, devido à pressão dos ingleses. Esse período nos legou grande manancial literário corno, que foi utilizado para servir de base para a reconstrução do idioma durante seu reavivamento. O mais importante é *Ordinalia*, ciclo de três peças de mistério: *Origio Mundi*, *Passio Christi* e *Resurrexio Domini*. Desse modo, dando continuidade ao estudo das línguas célticas, este trabalho se propõe a discutir o status atual do corno como uma língua minoritária na Grã-Bretanha, demonstrar e analisar seus aspectos fonológicos e morfofossintáticos, visando, sobretudo, a despertar o interesse, na comunidade acadêmica e nos estudantes de letras, por estes fascinantes estudos.

Palavras-chave: Corno. Línguas célticas. Filologia.

¹⁴ *Britônico* (ou *britânico*): língua céltica morta falada na Grã-Bretanha central e meridional. Quando Júlio César invadiu a Grã-Bretanha em 55 a. C., ele encontrou uma nação habitada por um povo misterioso a que denominamos Celtas. Segundo o próprio César, o britânico era uma língua similar à que era falada na Gália central (cf. gaulês). Os termos em inglês "Brittonic" e "Brythonic" são convenções acadêmicas que se referem às línguas célticas da Grã-Bretanha e à língua ancestral de que se originaram, designada como *britônico comum*, em contraste com as *línguas gaélicas* ou *goidélicas* que se originaram na Irlanda. As três línguas gaélicas sobreviventes são: o irlandês (falado na Irlanda), o gaélico escocês (falado na Escócia) e o manx (falado na ilha de Man).

1. Considerações históricas

O cornoico (*Kernowek*), juntamente com o galês e o bretão, é uma lingual céltica outrora falada em grande parte da atual Grã-Bretanha, bem antes, portanto, da hegemonia da língua inglesa. Durante muitos séculos foi a língua da Cornualha (hoje um condado no sudoeste de uma península da Inglaterra, Reino Unido). O cornoico continuou a funcionar como uma língua de comunicação usual em partes da Cornualha até o final do século XVIII, e ainda era falado por algumas famílias no século XIX e possivelmente no século XX sobrepondo-se parcialmente ao início dos esforços de seu reavivamento. O britônico ficara isolado na Península de Devon desde o início do século XVII; inscrições ogâmicas revelam que comunidades irlandesas haviam emigrado para a Cornualha na Alta Idade Média (do século V ao século IX), mas esses colonizadores foram provavelmente logo assimilados. A área de Devon atual foi alcançada pelos Saxões em meados do século VII e ocupada no início do século VIII. Mas os britânicos parecem ter mantido, pelo menos em parte, alguma medida de autonomia, pois atribui-se a Athelstane¹⁵ tê-los expulsado de Exeter por volta de 936, época em que o rio Tamar tornou-se fronteira entre o domínio saxão e celta. A Cornualha então perdeu sua independência, mas os habitantes locais não se dispersaram. Todavia, seus novos senhores estavam em toda parte no controle; de qualquer modo, os registros do *Domesday Book*¹⁶ revelam que os homens que então mantinham herdades feudais na Cornualha tinham nomes ingleses. Entretanto, a província não ofereceu nenhum obstáculo natural para influenciar de fora e, não muito surpreendentemente, a fronteira linguística deslocou-se lentamente para o oeste à medida que os falantes do cornoico do leste da Cornualha mudaram seus dialetos para o inglês. Os detalhes desse movimento são obscuros, mas provavelmente teve início no final do século X e, já no século XVI, o cornoico era predominantemente falado somente no oeste da Cornualha. Andrew Boorde, em sua obra *First Boke of the Introduction of Knowledge* (1542) relata: “In Cornwall is two speeches, the one is naughty (‘bad’) Englysshe, and the other is Cornyssh speche. And

¹⁵ *Athelstane*, *Athelstan* ou *Æpelstān* (ca. 895 – 27 de outubro de 939), também chamado de “O Glorioso”, foi rei da Inglaterra, de 924 a 939.

¹⁶ *Domesday Book* (também conhecido simplesmente como *Domesday* ou *Book of Winchester*) foi o registro de um grande levantamento da Inglaterra finalizado em 1086, e executado por Guilherme I de Inglaterra. O levantamento era uma espécie de censo realizado pelos governos atualmente. Guilherme precisava de informações sobre o país que acabara de conquistar, de modo a poder administrá-lo. O manuscrito encontra-se no The National Archives, Kew, sudoeste de Londres.

there be many men and women the which cannot speake one worde of Englysshe, but all Cornyshe.¹⁷ (BOORDE, *apud* LOCKWOOD, 1975, p. 53).

Depois disso, entretanto, o idioma entrou num processo rápido de declínio. Na Era Elizabetana (1558-1603), os marinheiros levaram de volta algum conhecimento do inglês, que então tornou-se amplamente conhecido naquelas partes onde a língua nativa ainda estava em uso. Aquela área, entretanto, era então muito pequena e o cornoico estava confinado a alguns distritos a oeste de Truro. Há registros de serviços religiosos sendo conduzidos em cornoico até 1678. Tudo indica que, até essa data, os últimos monoglotas do cornoico já haviam desaparecido, e os falantes remanescentes, então bilíngues, logo bandearam-se exclusivamente para o inglês. Após 1700, o cornoico já não era transmitido às novas gerações. Em 1776, não mais de quatro ou cinco pessoas idosas em Moushole, nas proximidades de Penzance, sabiam falar o cornoico.¹⁸ Seus últimos sustentáculos foram as paróquias rurais situadas entre St. Ives e Land's End e ao longo da costa de Mount's Bay.

O cornoico nunca foi usado como uma língua escrita oficial. Na Idade Média, o latim e o francês eram as línguas usadas na administração, mais tarde suplantadas pelo inglês, como na própria Inglaterra. Não havia nenhum texto impresso em cornoico até o desenvolvimento do interesse acadêmico com Lhuyd¹⁹ em 1707. Entretanto, os remanescentes do cornoico não devem ser desconsiderados. Salvo os nomes encontrados em diversas fontes, o antigo cornoico é atestado principalmente num manuscrito do século X que registra as alforrias de escravos cornoicos, com cerca de 200 palavras coligidas; outro manuscrito datável do ano 1100 preserva um glossário cornoico-latim de 961 termos. A língua, entretanto, só passa a ser amplamente conhecida a partir do período do cornoico médio (1200–1600), particularmente através de cinco dramas religiosos do século XV. A esses textos podem-se acrescentar uma coleção de homilias

¹⁷ "Na Cornualha há duas línguas, uma é o inglês mal falado, e a outra é a língua cornoica. E há muitos homens e mulheres que não sabem falar sequer uma palavra do inglês, mas todas do cornoico".

¹⁸ Segundo a tradição, a última falante do cornoico foi Dolly Pentreath falecida em 1777. (*Apud* THOMAS, 1984, p. 278).

¹⁹ *Edward Lhuyd* (1660-1709): naturalista, botânico e linguista galês. Em 1707, publicou o primeiro volume da *Archaeologia Britannica: an Account of the Languages, Histories and Customs of Great Britain, from Travels through Wales, Cornwall, Bas-Bretagne, Ireland and Scotland*. Lhuyd observou a semelhança entre duas famílias de línguas célticas: o britônico (bretão, irlandês, cornoico e galês); e o goidélico (irlandês, manx e gaélico escocês).

de meados do século XVI traduzidas do inglês e um drama religioso de 1611. A língua desses últimos textos pode ser considerada como corno moderno aos quais podem-se acrescentar fragmentos de prosa e verso, além de várias frases isoladas e numerosos glossários escritos antes de a língua se tornar extinta, e, o mais valioso de todos, a ‘Gramática do corno’ de Edward Lhuyd contida em sua *Archaeologia Britannica*.

Como se pode imaginar, a língua corno sobreviveu por mais tempo entre proprietários rurais e pescadores. Nos seus últimos estágios, seja como for, o corno inevitavelmente passou a ser vista com total desprezo, como uma língua inferior, arcaica, inútil, a marca da ignorância e simplicidade. Nicholas Boson, nascido em Newlyn em 1624, relata num pequeno ensaio intitulado *Nebbaz Gerriau dro tho Carnoack* (“Algumas Palavras sobre o corno”) que sua mãe tentou impedi-lo de aprender o corno proibindo os empregados e vizinhos de conversar com ele nessa língua. Essa mãe escrupulosa, entretanto, fracassou, e Boson se tornou um dos poucos homens a escrever alguma coisa em corno moderno (LOCKWOOD, 1975: 54).

A primeira tradução da Bíblia em corno de que se tem notícia foi realizada por Thomas Boson, em 1710. Apresentamos, a seguir, uma amostra de texto bíblico do Evangelho de Mateus 6: 9-13:

An Pader (O Pai Nosso)

Pader Deu. En Hanou an Taz, ha Mab, han Speriz zanz.

Gen Taz es en Nefe, benegaz eu de Hanou, grua de Guelaze dose, de both bo grues en Nore, pecare ha en Nefe, ro do ny an journa ma gen nara journa, ha gae do ny gen pehazo, pecare terera ny gava an pehadurrian war a gen pedne, ha na raze gen Leua do droage, buz gen guetha ny deurt droge, rag an Geulaze te beaue, ha ul an Nearth, ha worriance, rag nevera-venitho, An delna rebo.²⁰

2. *Esboço gramatical*

Com base nas obras pioneiras de Lockwood (1975), Trudgill (1984), Lewis e Pederson (1989), Sandercock (1996), O’Neil (2005) e outros, apresentaremos a seguir um esboço de alguns aspectos morfofonológicos mais relevantes do corno.

²⁰ BOSON, Thomas. *The Lord's Prayer (An Pader)*. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Bible_translations_into_Cornish>. Acesso em: 08-07-2014.

A gramática do córnico compartilha com outras línguas célticas alguns traços que, embora não exclusivos, são incomuns num contexto indo-europeu. Os traços gramaticais mais estranhos aos ingleses falantes da língua são as mutações consonantais iniciais, o sintagma verbo-sujeito-objeto, preposições flexionadas, posição inicial de elementos sintáticos enfatizados, e o emprego de duas formas diferentes do verbo *bôs* “ser/estar”. Os substantivos possuem dois gêneros gramaticais: masculino e feminino, mas que não se flexionam quanto ao caso. Há uma grande variedade de terminações diferentes para indicar o plural, e alguns substantivos possuem uma terceira forma coletiva. Os verbos são conjugados quanto a tempo e modo, o que pode ser indicado pela flexão do verbo principal ou pelo emprego de verbos auxiliares.

Como em outras línguas célticas, o córnico carece de alguns verbos usualmente encontrados em outras línguas, como dever, ter, fazer, preferir etc. Essas noções se exprimem através de construções perifrásticas, geralmente com um verbo e sintagmas prepositivos.

2.1. Fonologia

No córnico, semelhantemente ao galês e ao bretão, o acento tônico geralmente ocorre na penúltima sílaba de palavras polissilábicas, como em *arluth* “senhor, chefe”, *marou* “morto”. As vogais são cinco, a saber: *a*, *e*, *y* (em lugar de *i* nos antigos manuscritos), *o*, *u*, posteriormente *ü* (geralmente grafada *u*, *eu* ou *uy*) aproximadamente [y(:)], como em *ügans* [ygans] “vinte”, *tüis* [ty:s] “pessoas, povo”, cf. o galês *ugain*, *tud*. Há duas semivogais: *j* e *w*, como em *koljek* “frango, galo novo”, *war* “em, sobre” (preposição). Há seis ditongos: *aw*, *ew*, *ow*, *yw*, *ey*, *oy*., como em *naw* “nove”, *evn* “direito, correto”, *crous* “cruz”, *dyw* “duas” (feminino), *meyn* “pedra”, *moy* “mais”. Quanto à quantidade, as vogais são predominantemente breves, mas podem ser longas, sendo estas geralmente indicadas pelo acento circunflexo: *clêth* “fosso, vala”. As consoantes são as mesmas do inglês.

2.2. Mutações iniciais

O processo de mutação consonantal consiste na mudança de um fonema consonantal de uma palavra conforme seu ambiente morfológico ou sintático. Trata-se de um traço comum a todas as línguas célticas e

que dificulta a identificação de palavras nos dicionários (cf. irlandês, gaélico escocês, galês etc.).

O primeiro som de uma palavra em corno pode mudar conforme o contexto gramatical. Como no bretão, há três tipos de mutação em corno.

A mutação branda ocorre em substantivos, como por exemplo, após *dha* “teu”, *y* “dele”: *dha ben* “tua cabeça” (< *pen*), *y dâs* “o pai dele” (< *tâs*); após algumas preposições: *drê gew* “através de um campo” (< *kew*), *dhe vugh* “para uma vaca” (< *bugh*); após os numerais *deu* “dois” e *myl* “mil”: *deu dhên* “dois homens” (< *dên*); comumente quando masculino plural ou feminino singular após o artigo: *an wesyon* “os companheiros” (< *gwesyon*), *an vyrgh* “a filha” (< *myrgh*).

A mutação branda do mesmo modo afeta adjetivos quando acompanhados de um substantivo masculino plural ou feminino singular: *flêghes vyghan* “pequenas crianças” (< *byghan*), *mam vâs* “boa mãe” (< *mâs*); ou em comparação: *mar vrâs del* “tão grande quanto” (< *brâs*). Mudanças nas formas verbais são encontradas após diversas partículas, como relativas: *ny a wêl* “nós vemos” literalmente “nós que vemos” (< *gwêl*); interrogativas: *a glewsys?* “você ouviu?” (< *clewsys*); negativas: *ny derrys* “eu não quebrei” (< *terrys*); perfectivas: *re dhypsyn* “nós temos comido” (< *dypsyn*); depois de *pan* “quando”: *pan dhethons* “quando eles vieram” (< *dethons*).

As condições em que as mutações duras e aspiradas ocorrem são mais restritas. A mutação dura encontra-se principalmente após *ow* comumente usada com substantivos verbais: *ow tos* “vir” (< *dôs*), e em algumas outras situações, como após *mar* “se”: *mar pyth* “se foi” (< *byth*). A mutação aspirada ocorre após *try* “três”: *try fyth* “três coisas” (< *pyth*), e após *ow* “meu, minha”, *hy* “dela”, *aga* “deles”: *ow fysk* “meu peixe” (< *pysk*), *hy thylu* “sua família (dela)” (< *tylu*), *aga hês* “seu queijo (deles)” (< *kês*).

Dentre as mutações menos usuais incluem-se a mudança de *b* para *f* e *g* para *h*, como após o advérbio *yn*: *yn frâs* “grandemente”, (< *brâs*), *yn harow* “rudemente” (< *garow*); em circunstâncias análogas o *d* muda para *t*, como em *yn ta* “bem” (radical < *da*). Outras mudanças incluem *d* para *j*, como em *an jêth* “o dia” (< *dêth*) e *d* para *n*, como em *an nor* “o mundo” (< *dor*), sendo esta última um exemplo de mutação nasal, excepcional no corno, mas um traço regular no galês.

O quadro a seguir mostra, de maneira resumida, as mutações consonantais do córnico:

Radical	Branda (sonora)	Dura (surda)	Aspirada (fricativa)
p	b	-	f
t	d	-	th
c, k	g	-	h
b	v	P	
d	dh	T	
g	<i>desaparece</i>	c, k	
m	v		

2.3. Morfologia e sintaxe

O córnico é uma língua céltica da família indo-europeia que possui uma morfologia bastante flexionada, padrão sintático verbo-sujeito-objeto e dois gêneros gramaticais.

2.3.1. Substantivos

O substantivo em córnico possui dois gêneros: masculino e feminino. O substantivo não se declina, mas a formação do plural é bastante complexa. Alguns substantivos formam o plural por mutação vocálica no interior da palavra, como *dans* m. “dente”, pl. *dyns*; *margh* m. “cavalo”, pl. *mergh*; *trôs* m. “pé”, pl. *treys*; *ascorn* m. “osso”, pl. *eskern*; *davas* f. “carneiro”, pl. *deves*; *edhen* f. “pássaro”, *ydbyn*. Em muitos casos, o plural se forma pelo acréscimo das desinências *-ow*, *-yow*, *-on*, *yon*, *-yn*, *-y*, *-yth*, *-eth*, *-es*, *-as*, *-s*. Exemplos: *lyver* m. “livro”, pl. *lyvrow*; *ger* m. “palavra”, pl. *gerryow*; *Yethow* m. “judeu”, pl. *Yethewon*; *map* m. “filho”, pl. *mebyon*; *hanow* m. “nome”, pl. *hynwyn*; *fenester* f. “janela”, pl. *fenestry*; *whôr* f. “irmã”, pl. *wheryth*; *gwrêk* f. “mulher”, pl. *gwrageith*; *pryf* m. “inseto”, pl. *pryves*; *cath* f. “gato”, pl. *cathas*; *doctour* m. “doutor”, pl. *doctours*; *car* m. “amigo”, pl. *kerens*; *pren* m. “árvore”, pl. *prennyer*. Inversamente, o singular às vezes se forma a partir do plural pelo acréscimo da desinência *-en*, como *logosen* f. “rato”, pl. *logas*.

Embora não existam casos, os substantivos podem estar no genitivo pela posição, como *grammer na yêth* “(a) gramática da língua”,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

myghtern nêf“(o) rei dos céus”, *gwedhen gothvos da há drôk*“(a) árvore do conhecimento do bem e do mal”.

2.3.2. Adjetivos

Os adjetivos são invariáveis em gênero e número, mas quando empregados como substantivos formam o plural com a terminação *-yon*; exemplo: *boghosek* “pobre”, *an voghosogyon* “os pobres”. Na função atributiva, o adjetivo vem após o substantivo; exemplo: *benen vras* “mulher grande”.

O comparativo e o superlativo geralmente têm a mesma terminação *-a* acrescentada à forma positiva: *têk* “leal”, *tecca* “mais leal, o mais leal”. A comparação analítica também pode ocorrer: *skyansek* “sábio”, *moy skyansek* “mais sábio”, *moyha skyansek* “o mais sábio”. Alguns adjetivos são irregulares: *mâs* “bom”, *gwell* “melhor”, *gwella* “o melhor”; *drôk* “ruim”, *gwêth* “pior”, *gwêtha* “o pior”.

2.3.3. Numerais

Contagem: 1 *onen*, 2 *deu*, 3 *try*, 4 *peswar*, 5 *pypm*, 6 *whêgh*, 7 *seyth*, 8 *êth*, 9 *naw*, 10 *deêk*, 11 *ünnek*, 12 *deudhek*, 13 *tredhek*, 14 *peswardhek*, 15 *pypmthek*, 16 *whetek*, 17 *seytek*, 18 *êtek*, 19 *nawnjek*, 20 *ügans*, 21 *onnen warn ügans*, 30 *dêk warn ügans air*, 40 *deu ügans*, 50 *hanter cans*, 60 *try ügans*, 70 *dêk há try ügans*, 80 *peswar ügans*, 90 *dêk há peswar ügans*, 100 *cans*, 1000 *myl*.

O sistema tradicional de contagem usado pelo corno é vigesimal, traço marcante das línguas célticas, conforme já visto em outros artigos de nossa autoria, que tem a base no número vinte; porém, 50 é denominado “meio-cem”. Desse modo, os números cornoicos de 11 a 19 são “x sobre quinze”; os números de 21 a 39 são “1-19 sobre vinte”, 60 é “três vinte” etc.

Os substantivos colocados imediatamente depois do numeral ficam no singular: *dêk lugh* “dez bezeros” (literalmente “dez bezerro”); há, porém, uma forma alternativa: *dêk a lughy* (literalmente “dez dos bezeros”).

Os números 2, 3 e 4 possuem formas femininas: *dyw*, *tyr*, *peder*; os números 5 e 6 possuem formas reduzidas: *pym*, *whê* (cf. galês *pum*, *chwe*).

2.3.4. Artigo definido

Não há artigo indefinido. Há uma única forma de artigo definido *an*; após palavras que terminam em vogal essa forma passa a *’n*: *an tas ha ’n map* “o pai e o filho”, *dhe ’n venen* “para a mulher”.

2.3.5. Pronomes

Os pronomes independentes são *my* “eu, me”; *ty* “tu, ti”; *ef* “ele, lhe, o”; *hy* “ela, lhe, a”; *ny* “nós, nos”; *why* “vós, vocês, vos”; *y* eles, elas, os, lhes”. Os pronomes são frequentemente pospostos ao verbo (posição enclítica): *ðf vy* “eu sou”, *os sy* “vós sois”, *yû ef* “ele é”. Os pronomes possessivos são *ow* “meu”, *dha* “teu (vosso)”, *y* “dele”, *hy* “dela”, *agan* “nosso”, *agas* “seu”, *aga* “deles”, donde *ow mêl* “meu mel”, *dha vêl* “vosso mel”.

Os pronomes podem ser infixados, como no caso dos possessivos quando seguem uma palavra terminada em vogal, como por exemplo, *ha* “e”: *ha ’m tâs* “e meu pai”, *ha ’th dâs* “e vosso pai”, *ha ’y dâs* “e seu pai (dele)”, *ha ’y thâs* “e seu pai (dela)”, *ha ’gan tâs* “e nosso pai”, *ha ’gas tas* “e seu pai” *ha ’ga thâs* “e se pai (deles)”. Pronomes infixados também ocorrem como objeto entre uma partícula e o verbo, como em *’m* “me”, *’th* “vos”, *’n* “o, lhe”, *’s* “a, lhe”, *’n* “nos”, *’s* “ti, lhes”; somente *’th* pode causar mutação: *Dew rê ’th fenyggo* “Deus vos abençoe” (< *benyggo*).

Os pronomes aglutinam-se com algumas preposições, exemplo *guns* “com”: *genef* “comigo”, *genes* “contigo”, *ganso* “com ele”, *gensy* “com ela”, *genen* “conosco”, *genough* “convosco”, *gansa* “com eles (ou elas)”. Outros exemplos incluem *war* “sobre”: *warnaf* “sobre nós”, *warnaf* “sobre ti”, *warnodho* “sobre ele”, *warnedhy* “sobre ela”, *warnan* “sobre nós”, *warnough* “sobre vós”, *warnedha* “sobre eles (ou elas)”.

2.3.6. Verbos

Os verbos possuem quarto tempos sintéticos no indicativo (presente, imperfeito, pretérito, mais-que-perfeito) e dois no subjuntivo (pre-

sente, imperfeito). Há um participio passivo. Não há infinitivo. A ausência do infinitivo é compensada pelo emprego de um substantivo verbal. Os tempos impessoais correspondem geralmente à passiva em inglês. Com a maioria dos verbos, o presente e o imperfeito sintéticos possuem, respectivamente, referência futura e condicional. A partícula *rê* é usada antes de uma forma no pretérito para exprimir a noção perfectiva: *rê gerys* “tenho amado”. É provável que, como no galês, a conjugação sintética era típica do estilo mais elevado, ao contrário da língua usual falada, que preferia as construções perifrásticas formadas com os diferentes tempos do verbo “ser ou estar” (*bôs*) ou especialmente o verbo “fazer” (*gwrüthhyl*) com o substantivo verbal.

A flexão sintética é bastante complexa. Há várias conjugações e um número bem expressivo de formas anômalas. Exemplifiquemos com os seguintes verbos:

2.3.6.1. Substantivo verbal: *cara* “amar”, “amando”

Indicativo

Pres. sg. 1 *caraf*, 2 *keryth*, 3 *car*; pl. 1 *keryn*, 2 *kereough*, 3 *carons*; impessoal *keryr*.

Imperfeito: sg. 1 *caren*, 2 *cares*, 3 *cara*; pl. 1 *caren*, 2 *careugh*, 3 *carens*; impessoal *kerys*.

Pretérito: sg. 1 *kerys*, 2 *carses*, 3 *carsa*; pl. 1 *carsen*, 2 *carseugh*, 3 *carsens*; impessoal *caras*.

Mais-que-perfeito: sg. 1 *carse*, 2 *carse*, 3 *carsa*; pl. 1 *carsen*, 2 *carseugh*, 3 *carsens*; impessoal *carsys*.

Subjuntivo

Pres. sg. 1 *kyrryf*, 2 *kyrry*, 3 *carro*; pl. *kyrryn*, 2 *kyrreugh*, 3 *carrons*; impessoal *kerrer*.

Imperfeito: sg. 1 *carren*, 2 *carres*, 3 *carra*; pl. 1 *carren*, 2 *carreugh*, 3 *carrons*; impessoal *carrer*.

Imperativo

sg. 2 *car*, 3 *cares*; pl. 1 *keryn*, 2 *kereugh*, 3 *cares*.

Particípio: *kerys*.

Exemplos envolvendo o verbo *bôs* “ser ou estar”:

Presente habitual ou futuro: *bydhaf ow cara* literalmente “estarei a amar”.

Imperfeito: *esen ow cara* literalmente “estava a amar”

Imperfeito habitual: *bedhen ow cara* “costumava estar a amar” etc. De modo semelhante na passiva: *ôf kerys* “sou amado” etc.

As formas pessoais do verbo são geralmente precedidas nas frases afirmativas pela partícula *y*, antes de *h* (*yth* antes de vogais), como em *y caraf* “amo”, *yth ôf kerys* “sou amado”. Os pronomes podem também vir expressos, por ênfase, como em *y caraf vy* “eu amo”. Uma construção impessoal, onde o verbo permanece na terceira pessoa do singular, é comumente usada: *my a agar* “eu amo” literalmente “eu que ama”, *an benenes a gar* “as mulheres amam” literalmente “as mulheres que ama”.

Na construção pessoal, o verbo fica de um modo geral no início da frase, exceto na ordem enfática, e o sujeito no plural leva o verbo no singular: *yma na mowysy ow cusca* “as meninas estão dormindo” literalmente “está as meninas a dormir”.

A interrogativa é comumente indicada pela partícula *a*, a negativa pela *ny* (ou *nyns* antes de vogais).

2.3.6.2. O verbo “ser ou estar”:

Substantivo verbal: *bôs* “ser, sendo / estar, estando”

Indicativo

Presente (formas reduzidas) sg. 1 *ôf*, 2 *ôs*, 3 *yû*; pl. 1 *ôn*, 2 *ough*, 3 *yns*; impessoal *ôr* - estas formas são encontradas quando o complemento é um substantivo ou adjetivo, (forma longa) sg. 1 *esof*, 2 *esos*, 3 *üsy*; pl. 1 *eson*, 2 *esough*, 3 *üsons*; impessoal *eder* - estas formas são encontradas com uma expressão indicando posição. Em frases afirmativas a partícula

yth ou *y* usualmente precede a forma verbal: *yth ôf soudor* “eu sou um soldado?”, *yth eson y'n ter* “nós estávamos em casa”. A terceira pessoa do singular *yma* e do plural *ymons*, em alguns contextos *ma*, *mons*, são frequentemente empregadas em frases afirmativas ora em substituição, ora como alternativas às formas acima.

Na formação dos tempos perifrásticos a forma breve de modo apropriado ocorre com o particípio e a forma longa com a construção envolvendo o substantivo verbal: *yth ôf gwelys* “eu sou visto”, *yth esof ow tysky Kernewek* “eu estou aprendendo córnico.” Literalmente: “eu estou a aprender do córnico”.

3. Considerações finais

Podemos considerar o córnico moderno como uma língua revivida bem sucedida, cujo número de falantes vem aumentando gradativamente. Desde 2002, o córnico é reconhecido oficialmente como uma língua minoritária pelo governo do Reino Unido, conforme o *European Charter for Regional or Minority Languages*.

Diversas revistas são publicadas exclusivamente em córnico: *An Gannas*, *An Gowser* e *An Garrick*. A Rádio BBC de Cornualha apresenta noticiários regulares nesse idioma. Jornais locais tais como o *Western Morning News*, frequentemente publicam artigos em córnico e outros como *The Packet*, *The West Briton* e *The Cornishman* também prestigiam o idioma. O primeiro filme totalmente falado em córnico, *Hwerow Hweg* (“Doce Amargo”), foi lançado em 2002, e desde então muitos outros filmes na mesma linha têm sido produzidos.

Em 2010, foi inaugurada uma creche bilíngue ou *Skol dy'Sadorn Kernewek* (“Escola Sabatina Córnica”), onde o grupo se reúne aos sábados no Cornwall College em Cambourne. A escola possui um programa de imersão total para todas as idades: as crianças entre 2 e 5 anos ficam numa sala e seus pais em outra. As aulas de córnico para os pais têm como foco principal a língua tal como deve ser usada com seus filhos.

Em 2014, o povo córnico foi reconhecido pelo governo britânico como uma minoria nacional, tendo assegurados seus direitos de se expressarem nessa língua, manter sua etnia e cultivar sua cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNHART, Robert K. (Ed.). *Chambers dictionary of etymology*. Edinburgh: Chambers Harrap Publishers, 1988.
- BERGGREN, J. Lennart; JONES, Alexander. *Ptolemy's Geography: An Annotated Translation of the Theoretical Chapters*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2000.
- CÉSAR, Júlio [em latim: Caius ou Gaius Iulius Caesar]. *De Bello Gallico* ("Das Guerras na Gália"). Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com/caesar/gall1.shtml>>. Acesso em: 18-11-2013.
- COLGRAVE, Bertram; MYNORS, R. A. B. (Eds.). *Bede's Ecclesiastical History of the English People*. Parallel Latin text and English translation with English notes. Oxford: Clarendon Press, 1969.
- CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- D'AUTERIVE, R. *Grandsaignes*. Dictionnaire des racines des langues européennes. Paris: Larousse, 1948.
- DAUZAT, Albert. *L'Europe linguistique*. Paris: Payot, 1940.
- ELLIS, Peter Berresford. *The Cornish Language and its Literature*. London: Routledge & Kegan Paul, 1974.
- _____. *Celt and Saxon*. The struggle for Britain AD 410-937. London: Constable, 1993.
- EVANS, Dewi W.; ROBERTS, Brynley F. (Eds.). *Archæologia Britannica: Texts and Translations*. Celtic Studies Publications 10, 2007.
- FRERE, Sheppard. *Britannia: A History of Roman Britain*. 3. ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.
- GREGOR, D. B. *Celtic: a comparative study*. Cambridge: Oleande Press, 1980.
- GREENE, David. Celtic Languages. In: *Encyclopaedia Britannica*. Macropaedia. 15. ed. Chicago: The University of Chicago, 1976, vol. 3, p. 1064-1068.
- HAYWOOD, John. *Atlas of the Celtic world*. London: Rhames & Hudson, 2001.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KRUTA, Venceslas. *Celtas. Histoire et dictionnaire*. Des origines à la romanisation et au christianisme. Paris: Robert Laffont, 2000.

LEWIS, Henry; PEDERSON, Holger. *A Concise Comparative Celtic Grammar*. 3. ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989.

LOCKEWOOD, W. B. *Languages of the British Isles past and present*. London: Andre Deutsch, 1975.

MCARTHUR, Tom (Ed.). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford & New York: Oxford University Press, 1992.

MEILLET, Antoine. *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. Alabama: University of Alabama Press, 1964.

MENNINGER, Karl. *Zahlwort und Ziffer: Eine Kulturgeschichte der Zahlen*. Göttingen: Vandehoeck & Ryprecht, 1957-1958.

O'NEIL, Diarmuid (Ed.). *Rebuilding the Celtic Languages: Reversing Language Shift in the Celtic Countries*. Telybont, Wales: Y Lolfa Cyf, 2005. Disponível em: <<http://books.google.co.uk/books?id=6PFckH-GBKAC&pg=PA212&dq=%22Predennek%22#PPA240,M1>>.

ONIONS, C. T. *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

SANDERCOCK, Graham. *A Very Brief History of the Cornish Language*. Hayle: Kesva an Tavas Kernewek, 1996.

SNYDER, Christopher Allen. *The Britons*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

TÁCITO [Publius (Gaius) Cornelius Tacitus]. *De vita et moribus Iulii Agricolae*. Charleston: BiblioLife Reproduction Series, 2009.

THOMAS, Alan R. Cornish. In: TRUDGILL, Peter (Ed.). *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 278-288.

TRUDGILL, Peter (Ed.). *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VENNEMANN, Theo. *Europa Vasconica-Europa Semitica: Trends in Linguistics. Studies and Monographs*. Edited by Patrizia Noel Aziz Hanna and Patrizia Noel. The Hague: Mouton, 2003.

WALTER, Henriette. *L'aventure des langues en occident: leur origine, leur hostoire, leur geographie*. Paris: Robert Laffont, 2000.

**CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E FONOLOGIA
PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Luciane Zaida Ferreira da Silva Viana (UEMS)

lucianezaida@gmail.com

Milsa Duarte Ramos Vaz (UEMS)

mr-vaz@bol.com.br

Miguél Eugenio Almeida (UEMS)

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre os desafios de ensinar a língua portuguesa a partir do conhecimento dos processos fonológicos nas produções de textos dos alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Assim, a prática de análise e reflexão linguística, em sala de aula, prioriza a reescrita de textos com o objetivo que o educando torne-se proficiente quanto ao aprimoramento da língua materna, ao promover desta forma a escrita de textos mais coerentes e coesos. A análise de alguns textos produzidos em sala mostra a real possibilidade de trabalhar exitosamente com problemas, que surgem frequentemente nas produções. Portanto, é possível viabilizar uma leitura e produção capazes de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Palavras-chave: Fonética. Processos fonológicos. Ortografia. Produção de textos.

1. Considerações iniciais

Nos cursos de graduação, especialmente no de letras, percebe-se uma grande lacuna no que diz respeito à teoria e a prática, isto é, se vê a teoria, mas não se aplica na prática. Desta forma, partimos do seguinte questionamento: quais contribuições os processos fonéticos e fonológicos auxiliam na compreensão da língua portuguesa do ensino fundamental? Assim este artigo mostra a relevância dos estudos fonéticos e fonológicos para o ensino da língua portuguesa, articulado à teoria e a prática.

Quando a criança entra na escola se depara com um mundo que até então desconhece, porque a vida escolar é diferente da vida que esta-

va acostumada. Na escola terá de mudar o seu modo de falar, pois é neste ambiente que será levada a falar corretamente e ainda ser inserida no mundo da escrita e da leitura, o que antes não era tão presente em sua vida. Muitas crianças se deparam com esta situação apenas quando entram na escola, por volta dos seis anos de idade, especialmente nas escolas do campo, onde não é oferecida a educação infantil de zero a cinco anos. Além disso, muitos professores sequer dão explicações a respeito dessa nova relação e impõem regras e normas que para os pequenos são muito abstratas e difíceis de compreender.

Atualmente, as pesquisas revelam que muitas das crianças frequentam aulas diariamente por quatro anos e chegam ao quinto ano sem ter domínio da leitura e da escrita. Revelam ainda que o índice do IDEB está longe de chegar ao razoável. Pior ainda é quando chegam ao sexto ano escrevendo muito mal, com trocas de letras em palavras simples do dia a dia.

Diante disso, no que diz respeito aos estudos fonéticos e fonológicos ligados aos primeiros anos do ensino fundamental tem apresentado resultados significativos, estudos têm sido operacionalizados. Muitos pesquisadores dizem que é de suma importância que as crianças, adolescentes e jovens tenham habilidades de processos fonéticos, fonológicos e ortográficos para escrever bem e também para o letramento efetivo. Isso envolve dizer que tanto na reflexão da fala como a estrutura dela tem relação íntima com a leitura e a escrita.

A introdução de conceitos de fonética e de fonologia no ensino fundamental tem sido objeto de pesquisa de muitos professores que por sua vez é defendida por vários autores brasileiros (Thais Cristófar, Dermal da Hora). Para eles é fundamental que o professor saiba como lidar com os processos fonéticos e fonológicos para o ensino-aprendizagem da língua materna, em campos tão reais como o da ortografia, da evolução fonética da língua, das relações lexicais, dos recursos estilísticos, da versificação. No campo da ortografia são importantes as noções de som-grafia (plano fônico e plano escrito de representação da língua), fonéticas articulatórias e classificação dos sons para a resolução de *erros fonéticos* (ex.: "naça" para "maça") e de *erros de uso* (ex.: "sidade", para "cidade"). A foneticista Sônia Valente Rodrigues, da Faculdade de Letras do Porto, em seu artigo de 1995, explica que:

No estudo do progresso fonética da língua, a partir de palavras em que ocorram procedimentos de evolução fonética, intervêm informações como as de produção e categorização dos sons da fala, relações de proximidade e dis-

tância dos fonemas da língua e de processos fonológicos (inserção, supressão e alteração de segmentos, metátese). Quanto a relações lexicais, como a homofonia e a homografia, intervêm noções como a da relação escrita / som (a realização de alguns sons através de diferentes formas gráficas). Na compreensão dos recursos estilísticos de ordem fonética ou rítmica, como por exemplo, a aliteração em [s], intervêm noções como relação escrita/som (a realização do som [s] através das grafias "s", "ss", "c" e "ç". No domínio da versificação, por exemplo, na rima, quando existem palavras com terminações gráficas idênticas mas que não rimam entre si, como "cego" e "sossego", intervêm noções como as diferenças entre som e escrita e instrumentos como a transcrição fonética. (RODRIGUES, 1995)

Porém, mesmo reconhecendo que é vantagem aos professores saber e utilizar os conceitos de fonética e fonologia para o ensino-aprendizagem da língua, também é sabido que pouca relevância tem nos programas de língua portuguesa e como consequência quase não é visível nas práticas diárias dos professores desta área. No ensino fundamental – 1º ao 5º ano, no que concerne aos conteúdos obrigatórios é possível ver pouca ou quase nada de orientações para o trabalho com fonética e fonologia

Em relação ao ensino fundamental II (6º ao 9º ano) o trabalho é irrelevante como reconhecimento, em contextos, de algumas particularidades da linguagem de determinadas regiões (variedades linguísticas). A descoberta, a partir do contexto, de mudanças recentes na língua de certas palavras por meio da observação dos processos fonológicos como acrescentar, suprimir ou mudar fonemas é visto somente no 9.º ano de escolaridade.

O ensino dos sons da língua quer na sua vertente física, quer no seu valor significativo, nunca foi particularmente integrado na gramática do ensino em geral. Embora a grande parte de compilações escolares de gramática portuguesa se inicie com um capítulo sobre fonética, a verdade é que nem os próprios estudos lhe dão grande importância.

Desta forma, é de grande relevância fazer com que os estudos da fonética e da fonologia sejam mais evidentes nos diferentes níveis de ensino, e já que permanecem no rol de conteúdos que se dê a devida atenção. Na verdade, não se pode permitir que estes estudos fiquem escondidos, pois se sabe que eles têm muito valor no ensino da língua materna.

Neste artigo estudaremos os processos fonológicos e ortográficos mais comuns apresentados em textos de alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º). Também serão mostradas com fins explicativos, algumas propostas didáticas de determinados conceitos de fonética e fonologia usa-

dos de maneira a contribuir no processo ensino-aprendizagem das normas linguísticas. Para demonstrar serão utilizados textos de alunos, do 8º ano de duas escolas diferentes. Estes textos são solicitados em aulas de língua portuguesa no eixo temático de produção textual.

A proposta de trabalho aqui apresentada não deve ser entendida como modelo, mas sim uma forma de mostrar como os processos fonológicos e ortográficos, contribuem na compreensão ortográfica e também quando relacionada à compreensão dos sentidos revelados por determinadas palavras em diferentes contextos. A aplicabilidade de conceitos será o ponto de partida para algumas reflexões acerca do ensino da língua materna no ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

Também se quer mostrar que há possibilidade de articular os conceitos de fonética e fonologia com os diferentes domínios da língua como ouvir, falar, ler, refletir sobre como funciona a língua. Demonstrar o desempenho da mobilização de conceitos como a diferença entre fone (som) e grafema e de atividades como a da transcrição fonética.

Ao escrever determinado texto ou gênero o escritor necessita ter conhecimentos ortográficos, gramaticais e lexicais da língua, que são apreendidos no decorrer da vida em várias práticas sociocomunicativas e, na escola, de forma sistematizada. Dessa forma, segundo Koch (2012, p. 37) na atividade de produção textual é importante conhecer a grafia adequada das palavras conforme as convenções da escrita, para que se alcancem os objetivos pretendidos, pois esta obediência às normas ortográficas denota uma atitude colaborativa de quem escreve em relação ao leitor, pois facilita a compreensão textual e evita problemas de comunicação.

Os conhecimentos gramaticais Koch (p. 39) destaca a importância da pontuação não somente para marcar entonações, mas também para sinalizar ao leitor as relações entre as partes da oração, uma vez que os sinais de pontuação contribuem para a organização e a produção de sentido de um texto.

Para Marcuschi (2008, p. 218) não se deve confundir questões de ortografia com gênero textual, ao apontar que os problemas de ortografia não são questões de gênero textual, mas podem ser tratados na produção linguística escrita sem dificuldade dentro dos módulos e até na revisão final do texto para a produção final.

O trabalho da ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cui-

dado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno. Transformar a revisão ortográfica em centro dos problemas é desvirtuar todo o trabalho com a sequência didática. (*Idem, ibidem*, p. 218)

Além do mais, a ortografia não é vista nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998, p. 85) como preenchimento de lacunas ou restringindo-se apenas a correção de palavras erradas, mas afirma que esta postura deve mudar e assegura:

Entretanto, é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfosintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Para que tal reflexão possa ocorrer, as estratégias de ensino devem se articular em torno de dois eixos:

a) privilégio do que é “regular”, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;

b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática.

O aprendizado de novas palavras, inclusive de sua forma gráfica, não se esgota nunca. Cabe ressaltar que o mesmo documento propõe ainda:

Assim, mais do que investir em ações intensivas e pontuais, é preferível optar por um trabalho regular e frequente, articulado à seleção lexical imposta pelo universo temático dos textos selecionados.

Santos, o estudioso do português afirma

[...] que o ensino da ortografia deve organizar-se de modo que os alunos infiram as regularidades do sistema ortográfico a partir da reflexão sobre as ocorrências e também percebam que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a fontes autorizadas e o esforço de memorização. (SANTOS, 2013, p. 93)

Diante desse embasamento teórico estudado até o momento envolvendo a ortografia deve ser ensinada na perspectiva da análise linguística, para que os alunos sejam capazes de eliminar determinadas dificuldades ortográficas, que venham a surgir no decorrer da aprendizagem ou pelo menos minimizá-las por meio de práticas metodológicas que envolvam atividades de reflexão linguísticas relacionadas às regras ortográficas.

2. *Análise das produções de textos dos alunos quanto aos processos ortográficos e fonológicos*

Este trabalho visa estudar as ocorrências fonológicas e ortográficas de algumas produções de textos de quatro alunos do Ensino Fundamental (6º ano) dentre os quais analisamos o primeiro texto transcrito a seguir:

Texto I – Tema: Reciclagem do lixo

A resicragem

O lixo ele é muito ruim porque ele trasmiti doemças e faz muita sugera e tamei ele faz mar para natureza destroido plata e se dexa pateria ou pilha na arvore ela fica contaminada e como vai da fruta ela esta contaminada eeceomevoce vai fica com doença e tamei se enterar na natureza fais mar e destroi arvore e o animais fica doemte.

3. *Análises quanto aos processos ortográficos*

Sempre que o professor se depara com os textos dos seus alunos é muito comum preocupar-se e perguntar-se, se deve ou não corrigir ortograficamente os textos dos educandos. Assim, para iniciar as intervenções é de grande importância ter em mente alguns parâmetros de correção e para isso se faz necessário inicialmente compreender o que é ortografia. De acordo com Moraes (2010) “sem abrir mão da leitura e produção de textos é preciso ensinar ortografia. E fazê-lo de uma forma sistemática.” Isto porque é normal a escola cobrar muito dos alunos para que escrevam de acordo com as normas, porém não dá chance para que o aluno reflita sobre as questões ortográficas de nossa língua.

Com o objetivo de evitar que aquele que escreve tenha medo de errar é preciso que os professores mudem sua postura quando for ensinar a ortografia. E para tanto, é preciso entender que a ortografia é uma convenção social que tem o objetivo de ajudar a comunicação escrita. Para o pesquisador do português

[...] a escrita não se reduz a uma simples transcrição da oralidade nem sequer depende exclusivamente de processos perceptivos envolvendo discriminação e memória. Considera ainda que, a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimentos, os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem ser reveladores da apropriação de uma nova linguagem e surgiriam como indicadores das possíveis hipóteses ortográficas que elas estariam utilizando para a escrita. (ZORZI, 1997, p. 120-132)

Desta forma, o professor compreenderá os “erros” numa produção escrita como etapas de apropriação do sistema ortográfico, entenderá o quanto as crianças apreenderam sobre esse sistema.

Na análise dos erros ortográficos deve-se levar em consideração a concepção de língua, a metodologia do professor e, por fim, a relação com a oralidade.

Ainda de acordo com Zorzi, ao analisar a palavra “resicragem” como uma falta de fixação da forma correta, que é “reciclagem”, tal forma tem influência no modo de conceber a linguagem na qual não se leva em consideração que a combinação de letras “si”, da mesma forma que “ci”, corresponde a uma alternativa para se escrever o som /si/, fonema representando a sibilante desvozeada. Além disso, é bom lembrar que uma criança que escreve “resicragem em vez de reciclagem” o faz ou porque lhe disseram que era assim ou ainda porque deduziu que esta seria a maneira correta, pois é também um jeito possível de registro no sistema de escrita, só que não grafa na forma ortográfica.

Reciclagem ~ resicragem

Quando um aluno escreve os textos espontâneos, como é o caso do texto em análise, aplicam nesta escrita um trabalho de reflexão muito grande e é muito comum se apegarem a regras que revelam usos possíveis de escrita tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema, em que a criança faz uma tentativa de relacionar letra e som.

O aluno escreveu, por exemplo, “eecomevoce” (e se come você), apresenta, no caso, a ocorrência fonética denominada hipossegmentação, que é um modo não ortográfico, mas não tão “louco” como alguém que não conheça pode imaginar. Esta forma de escrita retrata uma grafia apoiada na oralidade. Se o professor tem conhecimento para distinguir claramente os problemas de fala dos problemas de escrita, percebe essas escritas como marcas da escrita da oralidade e que por sinal muito consciente e que revelam como as crianças conhecem o modo como falam. Este procedimento é chamado por vários estudiosos (CAGLIARI, 1992) como “juntura intervocabular”, que reflete os critérios utilizados para analisar a fala, porque é uma possibilidade de uso. Já do ponto de vista dos processos fonológicos, há a ocorrência do processo sândi. Justaposição: juntar formas, hipossegmentação.

Em relação à palavra “trasmiti” para “transmite”, o aluno escreve “i” em vez de “e” porque fala [i], e não e, alçamento vocálico.

O mesmo acontece com a palavra “fais” (verbo), em vez de “faz”, em que há presente além da marca da oralidade, pois é desta forma que se pronuncia, especialmente nas conversas familiares.

O educando também escreveu a palavra “mar” para dizer “mal” – rotacismo – fenômeno fonético caracterizado pela substituição do “L” pelo “R”.

Nas palavras “doenças, doemte, comtaminada plata e tamei” o estudante reforça que ainda não compreendeu as marcas de nasalidade bem compreensível, já que existe pelo menos cinco modos de marcá-las e ao analisá-las pode se perceber que é preciso saber das regras para escrevê-las ortograficamente corretas. Na palavra “plata”, houve a supressão da letra “n” que também é uma nasalização. Em relação à palavra “tamei”, há a ocorrência da síncope da bilabial vozeada.

Para considerar o “erro” da escrita do verbo “destruido” – abaiamento vocálico –, em vez de “destruído” foi preciso considerar a escrita do mesmo verbo “destrói” que por estar na terceira pessoa do singular justifica tal escrita. Ao indagar ao aluno o motivo que o levou a escrever de tal maneira disse que era igual. Assim, pode se deduzir que a criança ainda não tem conhecimento da conjugação desse verbo, mas o escreveu por se tratar de um texto típico sobre a reciclagem.

A troca da letra *p* por *b* acontece normalmente na escrita de crianças na fase inicial de alfabetização. No texto acima, a palavra “pateria” em vez de “bateria”, por se tratar de um aluno de 5º ano esta confusão não poderia mais acontecer. Esta troca se dá em virtude da presença de um som muito parecido em sua realização no aparelho fonador. Conforme:

[...] esses sons são chamados tecnicamente de “pares mínimos”, porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b) as cordas vocais vibram, enquanto o outro (por exemplo, o /p/) elas não vibram. (MORAIS, 2010, p. 99-120)

No caso da escrita da palavra “enterar” para “enterrar” se dá pelo contexto em que aparece a relação letra fonema, que tanto pode ser no início de palavras como em ruim (escrita do próprio aluno) como no final de uma sílaba como em sílabas iniciais precedidas de consoante como em “genro”, por exemplo. Na palavra enterrar a justificativa se dá porque o dígrafo “RR” está entre vogais. Assim é de grande relevância que o aluno

saiba dessas explicações, uma vez que se trata de regularidades contextuais (MORAIS, 2010, p. 99-120, 2005).

Na grafia da palavra “arvore”, há a supressão do acento agudo por desconhecer o que é uma palavra proparoxítona e também que todas elas são acentuadas.

Já para a questão metodológica pode-se verificar quando se apresenta aos estudantes apenas as sílabas que seguem o padrão consoante-vogal a escrita a palavras que tem essa regularidade, como ocorre com “sa, se, si, so, su”. Como o estudante está acostumado com esta forma de escrever pode transpor letras em sílabas ou ainda, suprimir letras como é o caso de “sugera”, “dexa” que foi ajustada aos padrões. Portanto, é preciso trabalhar com as palavras independentes desta ou de alguma outra sílaba, pois elas devem constar nos textos escritos espontaneamente pelos alunos, independente de turmas iniciantes ou de salas mais avançadas.

Do ponto de vista fonético destacam-se:

1. Reciclagem ~ recicragem
2. O lixo é ~ O lixo ele é – Repetição do sujeito. Sintaxe.
3. Transmite ~ trasmiti – Ocorrência de alçamento, pois a vogal média-alta [e] é elevada à vogal alta [i].
4. Doenças ~ doemças – Ocorrência de um caso da troca da bilabial “m” para o “n” – língua alveolar.
5. Sujeira ~ sugera – Síncope- supressão (apagamento) no meio da palavra,
6. Também ~ tamei – Ocorrência de síncope, supressão do fonema /b/, desanalação, seguida de ditongação.
7. Destruído ~ destroido – Abaixamento vocálico – Sístole – recuo do acento para sílaba anterior, alçamento –
8. Planta ~plata – Ocorrência de desnasalação, monotongação.
9. Deixar ~ dexa – é considerada como síncope, isto é supressão de fonema no meio da palavra. Ocorre também o processo de apócope pela supressão do fonema /r/ no final da palavra.
10. Bateria ~ pateria – Desvozeamento – troca de letras, sons sonoros por surdas /b/ por /p/.

11. Contaminada ~ comtaminada – Ocorrência de um caso bilabial na troca do m para o n, bilabial pela língua-alveolar.
12. E se come você ~ esecomevoce – Hipossegmentação. Há segmentação de menos.
13. Ficar ~ fica – Ocorre o processo de apócope pela supressão do fonema /r/ no final da palavra.
14. Enterrar ~ enterar – Síncope – supressão de fonema no meio da sílaba. Ocorre também o processo de apócope pela supressão do fonema /r/ no final da palavra.
15. Faz ~ fais – Ditongação. Desvozeamento – troca de letras surdas por sonoras – /z/ por /s/.
16. Destrói ~ destrói – Sístole. Afrouxamento com a ausência do acento tônico marcando a sílaba.
17. Árvore ~ arvore – Perda do acento agudo em palavra proparoxítona. Assim, leva o deslocamento de sílaba,
18. Os animais ~ o animais – Concordância nominal entre o artigo e o substantivo.
19. Mal ~ mar – Rotacismo
20. Doente ~ doemte – Ocorrência de um caso bilabial na troca do m para o n, bilabial pela língua-alveolar.

Texto II – Tema: violência

Estudante 2

A violência é uma palavra que geralmente as pessoas usam Violencia para agredir pessoas indefesas como crinaças, idosos defisientes, e outras pessoas A violencia gera violencia e as pessoas que fazem isso podem ta si prejudicandam a si mesmo Violencia não leva a nada e essas pessoas que fazem isso. não são fazem é que são cupados por tudo e por todos eles. NADA DE VIOLÊNCIA

O texto da estudante XXX não apresenta um título específico, mas cita o tema: violência constituindo-se em pequeno texto de apenas um parágrafo, que segundo a norma padrão estão em desacordo com algumas regras como: acentuação, pontuação, utilização de maiúscula e minúscula, dentre as quais serão apontadas possíveis correções para o texto da aluna. Pois, de acordo com Santos,

A ortografia também deve ser ensinada, quando possível, na perspectiva da análise linguística. Dessa forma, os alunos poderão descobrir o funcionamento do sistema grafofonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e a escrita, as restrições ao emprego das letras impostas pelo contexto, os aspectos morfossintáticos. (2013, p.93):

A autora complementa ainda que a falta de regularidade nas convenções ortográficas causam muitas dificuldades, cabendo ao professor o planejamento de atividades que eliminem ou minimize essas dificuldades.

Do ponto de vista fonético destacam-se:

1. Indefesas ~ indefessas – Ocorrência de paragoge. Inserção de segmentos, adição de um segmento a uma palavra, como em *ante* ~ *antes*.
2. Crianças ~ crianças – Transposição de fonemas na mesma sílaba – metátese.
3. Deficientes ~ defisientes – A troca das letras *c* e *g* que configuram erro ortográfico, pois o fonema /s/ pode ser representado por esses dois grafemas, ocorrendo ainda, a variação gráfica.
4. Está ~ tá – Ocorrência de aférese, supressão de um fonema no início da palavra e síncope
5. Se ~ si – Ocorrência de alçamento, pois a vogal média-alta [e] é elevada à vogal alta [i].
6. Prejudicam ~ prejudicandam – Ocorrência de paragoge, devido a adição no n no final da palavra.
7. São ~ só – Ocorrência de síncope, desnasalação e da monotongação.
8. Culpados ~ cupados – Ocorrência de síncope, supressão do fonema l.

Texto III – Tema: violência

Estudante 3

A violência ela é usada por qualquer pessoa. Ela perigosa poruqe a qualquer hora ela pode atingir alguém.

A violência já está disendo que uma coisa muito mal. Arma, faca, crda e etc. e violência poruqe esses objetos são muito mal.

Violência pode acontece em casa, ruas Escolas e principalmente em bar.

Porque em bar? porque la tem bebos, garrafas, facas, som, televisão, panela e etc.

Então a violência é isso, que esta acontecendo qualquer momento tome muito cuidado com ela.

Porque violência se a gente pode viver na paz, vamos ajuda a nossa plane-ta ee pede ajuda.

Quanto aos processos fonéticos e ortográficos:

1. A violência ela é – Repetição do sujeito pleonástico. Sintaxe.
2. Qualquer ~ qualuqer – Transposição de fonemas em sílabas diferentes, hipértese da vogal /u/. Ocorrência de epêntese, inserção de uma vogal entre duas consoantes. Há também a ocorrência de síncope do grafema q.
3. Porque ~ poruqe – Ocorrência de hipértese, deslocamento do fonema de uma sílaba para outra.
4. Alguém ~ alguem – Supressão do acento agudo, sendo uma oxítona terminada em “em” deve ser colocado o acento.
5. Dizendo ~ dizendo – Conforme Yavas, Hernandorena e Lamprencht (1991) há uma variabilidade entre oito e quarenta e dois processos fonológicos. Dentre eles o processo de substituição, desonorização da obstruinte, é a produção como surdas das plosivas, fricativas ou africadas sonoras. De acordo com Zorzi (1997), o erro envolvendo o fonema |s| ocorre devido à diversidade de letras que representam o mesmo som. Assim, a letra “z” é substituída pela letra “s”.
6. arma ~ Arma – Troca de letra minúscula por maiúscula sem alterar o sentido.
7. corda ~ crda – Ocorrência de síncope.
8. Acontecer ~ acontece – Ocorrência de apócope.
9. Porque ~ porque -O estudante inicia a oração com letra minúscula depois de uma frase interrogativa.
10. Lá ~ la – Perda do acento agudo.
11. Bêbados ~ bebos – Ocorrência de síncope e perca do acento circunflexo.
12. Ajudar ~ ajuda – Ocorrência de apócope.

3.1. Atividades de retextualização para minimizar o trabalho com processos fonológicos:

1) Para troca de letras p/b; t/ d; g/ch; s/ss

Propõe-se aplicar exercícios orais e escritos após a releitura do texto retextualizado e escolhido pelos alunos para análise e correção coletiva, na lousa com a participação de toda a turma. No final, é possível listar as palavras que apresentaram maiores dificuldades para realizar alguns exercícios, como:

a) Ler em voz alta, as palavras *asa* e *assa*.

b) Listar palavras escritas com m antes de p ou b, no meio de palavra e no final. Solicitar aos alunos que separem as palavras por semelhança e depois concluir com coletivamente com que letra se escreve tais palavras.

2) Analisar, com os alunos do 6º ano de escolaridade, as relações que se estabelecem entre o som e a escrita do português, partindo da ideia de que, em português, a forma ortográfica é independente da forma fônica.

3) Analisar com os alunos a partir do 6.º ano de escolaridade, alguns jogos de palavras com base nas relações de homofonia entre as palavras usados em textos publicitários e humorísticos.

4) Preparar nas aulas do Ensino fundamental as situações de aprendizagem do oral, por meio do treino da audição e da reflexão sobre o discurso oral espontâneo, para detecção de características como repetição de expressões, construções inacabadas ou agramaticais, pausas, interjeições.

Com isso, pretende-se conscientizar os estudantes das diferenças entre a escrita e a oralidade de expressões da língua, levando-o a debruçar-se sobre as especificidades de cada um deles a partir da escuta ativa. O aluno aprenderá deste modo a agregar na sua própria produção verbal e oral a especificidade de cada uma destas formas de expressão.

4. Considerações finais

Neste artigo as análises fonológicas e ortográficas realizadas a partir de quatro produções de textos abordaram diversos problemas que estão em desacordo com as convenções ortográficas da língua portuguesa-

sa, bem como se identificou os vários processos fonológicos ocorridos ao longo dos textos. Quando se trata de erro ortográfico, Costa (2004:41) afirma que “há professores que avaliam o texto do aluno pelo número de erros e não pelo tipo de problema ortográfico que ainda o aluno não superou, quando da apropriação do código alfabético”.

Por meio dessa pesquisa é plausível compreender que os estudos fonológicos são relevantes para a formação do professor de qualquer nível de ensino. O docente, conseqüentemente, lançando mão da teoria fonológica, poderá trabalhar mais tranquilo, pois saberá que decisões tomar para resolver tanto de ordem fonológica quanto ortográfica, além de estabelecer uma atuação profissional bem-sucedida. Assim, é de grande relevância que os professores, especialmente os de língua materna, compreendam melhor como se configuram a aquisição da fala e seus processos fonológicos para entender, mais profundamente, a aquisição da linguagem escrita.

Levando-se em conta o que foi observado, as inúmeras possibilidades de uso das letras em sua relação com os sons da fala ou os tipos de estratégias que os alunos usam para escrever, as quais os professores dominam para poder ensinar a escrita oficial e aplicar os exercícios específicos de reescrita ou de reelaboração textual, por meio de uma intervenção rápida, mas eficiente do professor, para que nossos alunos superem essas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização e lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *PsicoUSF*, Cidade, jun. 2007, v. 12, n. 1, p. 55-64. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 09, n. 16, 1º sem. de 2013

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

COUTO, Hildo Honório do. *Fonologia & fonologia do português*. 10. ed. Brasília: Thesaurus, 1997.

KATO, Mary. *No mundo da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, A. L. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36

MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003. 128p.

OLIVEIRA, Demerval da Hora. *Fonética e fonologia*. Acesso em: 04-11-2013. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf>.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Ana Cristina. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2. p. 203- 232.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

VIEGAS, M. do C. *O acento de vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolinguística*. 1987. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZORZI, Jaime Luiz. *A apropriação do sistema ortográfico nas quatro primeiras séries do primeiro grau*. Campinas: SM, 1997.

O ENSINO DA ORTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)

layssa77@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho pretende defender a importância do ensino da ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, defende o ensino da convenção ortográfica considerado como fenômeno complexo, adotando diversas perspectivas em sua investigação. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, de base indutiva, no tocante ao estudo do *corpus* (livros didáticos adotados no ensino oficial de língua portuguesa), e de base dedutiva, no que se refere ao seu norte teórico, ou seja, aos autores que servem de referencial teórico (LEMLE, CARRAHER, CAGLIARI, MORAIS, ZORZI, SILVA & BORTONI-RICARDO). Discorreremos sobre o sistema ortográfico do português e a importância do ensino de ortografia e, por fim, pretendemos fazer uma breve investigação sobre a abordagem didática empregada por uma coleção de livros didáticos, no que se refere ao ensino de ortografia e escrita alfabética.

Palavras chave: Ortografia. Ensino. Material didático.

1. Introdução

Objetivamos, neste trabalho, defender o ensino sistemático e flexível da escrita alfabética e ortográfica. Para isso, discorreremos, inicialmente, sobre a estrutura e formação do sistema de escrita do português. Nesse sentido, temos um sistema de origem fonográfica, que, inicialmente, pretendia representar na escrita os sons da fala. Esse fato nos leva a concordar com autores (CAGLIARI, 2001 e BORTONI-RICARDO, 2006) que argumentam sobre a importância de se considerar as relações entre letras e sons no ensino de escrita alfabética e ortográfica.

No entanto, se a escrita funcionasse como transcrição fonética da fala, as variações linguísticas dificultariam a decodificação de um texto

por leitores que falassem variantes diferentes daquela utilizada pelo autor. Assim, surge a ortografia, com intenção de anular a variação linguística na escrita das palavras. Segundo Morais (2007, p. 14),

diferentemente da pontuação – que permite opções/variações conforme o estilo ou interesse de quem escreve –, no caso da ortografia as convenções estabelecidas são avaliadas taxativamente: a grafia de uma palavra ou está certa ou errada.

Dessa forma, tomamos a ortografia como conhecimento normativo, arbitrado e historicamente construído, o que dificulta o aprendizado sem a intervenção de um professor, sendo necessário, ao educador, possuir pleno conhecimento sobre o sistema de escrita do português. Assim, na segunda parte deste trabalho, defenderemos que o ensino de ortografia e escrita alfabética ocorram de maneira sistematizada, considerando as relações fonográficas e fazendo uso não só da memorização e da cópia, mas também da reflexão.

Por fim, trataremos sobre o enfoque dado atualmente ao ensino da escrita alfabética e ortográfica, sobretudo nos materiais didáticos, para isso, faremos uma breve análise da coleção de livros didáticos *Porta Aberta* (1º a 5º ano) de língua portuguesa, escolhemos essa coleção por ser a mais adotada pelas escolas públicas brasileiras. Também consideramos, em nossa proposta, os estudos linguísticos contemporâneos que influenciaram as atuais abordagens de ensino de escrita alfabética e ortográfica, sobretudo o construtivismo e estudos do letramento.

2. *O sistema ortográfico do português*

Um dos argumentos para a defesa do ensino sistemático de ortografia na escola se baseia no fato de que a escrita ortográfica é um conhecimento normativo que se constituiu de forma arbitrada em um relativamente longo processo histórico. Atualmente, os estudos de vários autores (dentre eles Cagliari, Morais e Bortoni-Ricardo) defendem, com base nas características fonográficas do sistema de escrita do português, um ensino que considere as relações entre letras e sons e que desenvolva a consciência fonológica do aluno. Em relação ao sistema de escrita do português, Cagliari o caracteriza como sistema fonográfico alfabético, segundo o autor,

Nosso sistema principal de escrita é o alfabeto. O alfabeto é um sistema fonográfico, portanto, um sistema que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado. O alfabeto foi inventado

através de um princípio acrofônico ou princípio alfabético. Esse princípio afirma que no nome das letras (em geral no início) ocorre o som que a letra tem. (CAGLIARI, 2005, p. 77)

Cabe mencionar a existência de dois tipos de escrita utilizados pelo homem: a escrita ideográfica e a fonográfica. Todos os sistemas de escrita possuem traços tanto ideográficos quanto fonográficos, porém, um desses traços sempre prevalecerá sobre o outro. No caso da escrita ideográfica, as grafias representam ideias, como é o caso dos pictogramas, ideogramas e da nossa escrita numérica. Já a escrita fonográfica toma como base os sons da fala e procura formar sequências que representam fonemas, compondo palavras.

Nesse sentido, no sistema de escrita alfabética, cada letra deveria representar um som da fala, o que geraria um grande problema. Se a escrita é transcrição fonética da fala, então cada falante escreveria de acordo com a sua variante linguística e com as características da fala de sua época, o que dificultaria a decodificação da escrita por leitores que falassem de forma diferente ou que vissem em épocas distintas.

Como uma solução para esse problema, surgem as normas ortográficas, que, segundo Moraes (2000, 2007), são invenções relativamente recentes, já que há cerca de 300 anos, línguas neolatinas como o espanhol e o francês ainda não tinham uma norma ortográfica definida.

No caso do português, a demora foi ainda maior para se fixar uma ortografia adotada por todos os usuários do idioma, e até hoje, ainda há algumas pequenas diferenças entre a ortografia dos países onde se tem a língua portuguesa como oficial. Assim, Moraes (2007, p. 12) concebe a ortografia como “convenção social: norma necessária para superar as limitações da notação alfabética e que precisa ser tratada como objeto de conhecimento em si”.

A ortografia anula a variação linguística na escrita no nível da palavra. Devido à ortografia, nosso sistema de escrita é constituído por aspectos fonéticos e por traços etimológicos. Segundo Moraes (2007, p. 14), desde a antiguidade já havia a tendência para se respeitar o princípio fonográfico “segundo o qual a ortografia deveria estar o mais próximo da pronúncia das palavras”, por outro lado, havia a defesa de um princípio etimológico “segundo o qual as palavras provenientes de uma outra língua deveriam preservar as grafias que tinham nas línguas de origem” (MORAIS, 2007, p. 14). A mistura entre princípio fonográfico e etimológico, junto à incorporação de formas escritas que surgiram por mera

tradição de uso, são componentes da ortografia que conhecemos atualmente, como afirma Morais:

Nessa disputa entre perspectivas diferentes, a história de evolução das normas ortográficas das línguas aqui mencionadas [português, francês e espanhol] revela que não só tendeu-se a fazer um “casamento” dos dois princípios (fonográfico e etimológico), como a incorporar formas escritas que surgiram por *mera tradição de uso*. Tudo em ortografia precisa ser visto, conseqüentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da história (MORAIS, 2007, p. 14).

Nesse sentido, até chegar a sua forma atual, a escrita ortográfica em língua portuguesa passou por três momentos históricos distintos: o “período fonético”, o “período pseudoetimológico” e o “período histórico-científico”, segundo Silva (2010). No primeiro momento, chamado “fonético”, a escrita das palavras era caracterizada por grande apego à forma falada, segundo Silva (2010, p. 97), esse período “começa com os primeiros documentos redigidos em português e termina no século XVI”.

No período denominado como “pseudoetimológico”, que se inicia no século XVI e se estende aos séculos XVII e XVIII, nessa época, devido ao florescimento dos estudos clássicos, os autores, segundo Silva (2010), começam a se preocupar com uma espécie de “eruditismo”. Assim, nessa época, surgiram etimologias verdadeiras e falsas e a preocupação de manter, no português, as grafias advindas do latim e do grego, no entanto, para Silva (2010), “com a pretensão de ser etimológica, tal ortografia estava inçada de erros, de formas absurdas, totalmente contrárias à etimologia”.

O “período histórico-científico” se inicia com a publicação de “Ortografia Nacional”, de Gonçalves Viana, em 1904, e chega aos nossos dias. Nessa época, a filologia começa a se consolidar em Portugal e é dado início à simplificação ortográfica, o que deu origem ao Acordo de 1931, entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa, de que “resultou o sistema ortográfico vigente” (SILVA, 2010, p. 98). Para Silva (2010), A reforma de Gonçalves Viana se baseou na fonética histórica, dando ao sistema traços verdadeiramente etimológicos. Considerando o caráter convencional da ortografia, concluímos que convém toma-la como objeto de ensino formal e sistemático, como defenderemos adiante.

3. *Porque é preciso ensinar ortografia?*

Diante do que já foi mencionado, é notável o caráter arbitrário da norma ortográfica, o que dificulta sua aprendizagem sem a intervenção de um professor. Por outro lado, temos um sistema que, em suas origens, pretendia ser fonográfico, o que faz com que o ensino de escrita alfabética e ortográfica pautado nas relações entre letras sons, seja defendido por vários autores (BORTONI-RICARDO, 2006; CAGLIARI, 2002, 2001, 2006; MORAIS, 2000, 2007; SILVA, 2010). Segundo Bortoni-Ricardo,

Pesquisadores da área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve. Reconhecem esses pesquisadores, entretanto, que tanto o processo da leitura quanto o da escrita envolvem muito mais que a compreensão do princípio alfabético, que estabelece a correspondência entre grafemas e fonemas. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204)

Dessa forma, é importante considerar que o ensino das correspondências fonográficas, embora deva fazer parte do processo inicial de aprendizagem da escrita alfabética e ortográfica, não pode ser tomado como uma maneira exclusiva de levar o aluno ao desempenho significativo em suas atividades de leitura e escrita, ou seja, aprender, de fato, a ler e a escrever, não se resume à capacidade de codificação e decodificação da escrita.

Cabe ressaltar que há uma distinção entre aprender o sistema de notação alfabética e a norma ortográfica. Segundo Morais (2000), inicialmente o aprendiz compreende o funcionamento da escrita alfabética, e aos poucos, incorpora a norma ortográfica. Cagliari (2001), defende que o ensino da ortografia deve se iniciar paralelamente ao ensino da escrita alfabética.

Para o ensino tanto da escrita alfabética quanto da escrita ortográfica, é desejável que se faça uso de conhecimentos fonéticos, com defesa de Silva (2010, p. 97), “a ortografia apresenta, mormente para o principiante, dificuldades que só podem ser resolvidas à luz dos conhecimentos da fonética”.

Para Morais (2000, p. 12), devido às características do nosso sistema ortográfico, há nela “o que pode ser aprendido por meio da compreensão – por que tem regras – e o que precisa ser, de fato, memorizado”.

Nesse sentido, diversos autores (LEMLE, 1982; CARRAHER, 1986; CAGLIARI, 1992; MORAIS, 2000) elaboraram propostas sobre a aquisição ortográfica do português. Essas propostas, que, de forma geral, possuem semelhanças entre si, buscam analisar as correspondências entre sistema fonológico e ortográfico. Falaremos sobre a proposta de Morais, por ser a mais recente e por ter características semelhantes às das demais propostas.

Em relação às correspondências fonográficas, segundo a proposta de Morais (2000), há correspondências regulares biunívocas (o caso das grafias de "p", "b", "t", "d", "f", "v", representadas por apenas um fonema cada uma), correspondências de tipo regular contextual (nos casos em que o contexto determina qual grafema será utilizado, dentre dois ou mais que representam o mesmo som, como no caso de /k/ que pode ser representado por "c" – em "casa", "comércio", "cura" – e por "qu", representado em "queijo" e "quiabo"), correspondências de tipo regular morfológico, em que a morfologia influencia a ortografia da palavra (como no caso do uso dos sufixos "eza" e "esa") e correspondências de tipo irregular (que são aprendidas por meio da memorização, como é o caso de muitas palavras com o fonema /s/, que pode ser representado por nove formas gráficas diferentes).

Portanto, temos na norma ortográfica do português, características regulares, que podem ser aprendidas através da compreensão, e características irregulares, que precisam ser aprendidas por meio da memorização (MORAIS, 2001, p. 19).

Sendo assim, essas propostas são úteis para orientar uma abordagem que considere a reflexão, cabendo ao professor o pleno conhecimento de como nosso sistema ortográfico se organiza, para que, segundo Morais (2007, p. 12), seja possível "optar por estratégias que ajudem nossos alunos a aprendê-la de forma mais eficaz e prazerosa."

O ensino reflexivo de ortografia não deve apenas punir os erros, ou simplesmente substituí-los pela forma correta, como defende Cagliari:

O professor deve olhar não o resultado do erro, mas a sua causa, porque somente assim poderá instruir o aprendiz a não errar. Um erro não se corrige apenas ignorando-o, fazendo de conta que ele não ocorreu, substituindo o errado pelo certo, mas somente através de um processo de reflexão que convença o indivíduo de que chegou a uma conclusão errada e que a conclusão correta é obtida de outra maneira (CAGLIARI, 2001, p. 54)

A concepção que se tem de erro ortográfico pode se transformar em um fator bastante influente na abordagem de ensino. Em relação a isso, consideramos necessária a correção dos erros de acordo com a perspectiva de Cagliari. No entanto, não é desejável, ao avaliar produções textuais, que se considere somente os acertos ortográficos como indicativos da boa qualidade do texto produzido pelo aluno.

Após defender a importância do ensino sistemático de ortografia, analisaremos a maneira como tal ensino é veiculado em materiais didáticos, considerando que diversas teorias e perspectivas são, atualmente, incorporadas a esses materiais.

4. O enfoque dado à escrita alfabética e ortográfica nos livros didáticos atuais

De forma geral, no que diz respeito ao ensino de língua, é visível que as abordagens defendidas pelos parâmetros curriculares e implementadas pelos livros didáticos atuais carregam certa multiplicidade de enfoques teóricos e metodológicos. O mesmo ocorre com o ensino de escrita alfabética e ortográfica.

Sobretudo após o surgimento da linguística moderna, diversas teorias têm perpassado a abordagem dos livros didáticos de língua portuguesa. Diante disso, podemos citar os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que originaram o construtivismo, e os estudos do letramento como teorias que influenciaram as atuais abordagens, no que diz respeito ao ensino de escrita alfabética e ortográfica. Para Cagliari,

No campo da alfabetização, as muitas e contraditórias teorias do século XX, vindas das Universidades, trouxeram boas e más contribuições para as atividades dos professores alfabetizadores. Talvez, o melhor comportamento em meio a tantas propostas diferentes, tenha sido o bom-senso. Com ele, os professores puderam alfabetizar, quando as teorias não os ajudavam. De um modo geral, essas falhas vieram da falta de conhecimentos linguísticos específicos a respeito do sistema e do funcionamento da linguagem oral e pelo desconhecimento da natureza, função e usos dos sistemas de escrita (CAGLIARI, 2001, p. 52)

Nesse sentido, é essencial ao professor o pleno conhecimento sobre o sistema de escrita e a capacidade de distinguir aspectos positivos e negativos de cada método ou teoria, e assim desenvolver uma abordagem de ensino que considere a reflexão sobre os aspectos da ortografia e o uso que o aluno fará da escrita.

Para Cagliari (2002) os professores alfabetizadores sempre tenderam a seguir métodos prontos, disso decorre o grande sucesso, no passado, das cartilhas e de materiais semelhantes, esses materiais incorporavam os métodos tradicionais de alfabetização²¹ e, segundo Cagliari, (1998) davam grande ênfase à ortografia, o problema disso, é que para esses materiais a criança sempre deveria escrever da maneira correta, e em decorrência disso, se fortaleceu a ideia de que o aluno nunca deveria errar de que o erro deveria ser punido. Para Cagliari (2002), essa é uma das ideias tradicionais que, se adotada, geralmente, não traz contribuições positivas, para ele, em vez de evitar que a criança veja ou escreva grafias erradas, é melhor ensiná-la a proceder diante de qualquer escrita.

As atividades de cópia tinham grande importância para os métodos tradicionais de alfabetização, e parecem não ter perdido espaço, mesmo nas abordagens didáticas atuais. Embora esse tipo de exercício não deva ser exclusivo, ele é necessário, sobretudo na fase inicial de aprendizado da escrita alfabética. Segundo Cagliari,

A cópia é outro tipo de atividade muito prestigiada pelo método das cartilhas e que, na verdade, representa uma atividade fundamental em qualquer processo de ensino e aprendizagem, não só da linguagem, mas de todas as atividades humanas. (...) Em geral, representa o começo de um tipo de aprendizagem. Quanto mais se progride na aprendizagem, a cópia passa a representar cada vez menos aquisição de habilidade e torna-se mais importante como processo de documentação. (CAGLIARI, 2002, p. 04)

Os exercícios vistos como mecânicos, a ênfase na cópia e na memorização, a ausência de textos, ou a presença de textos excessivamente escolarizados foram alguns dos motivos que fizeram as cartilhas e seus métodos se tornarem alvos de críticas, levando-os à quase completa extinção. Isso se acentuou, sobretudo nos anos 1980 e 1990, com o advento das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Para Cagliari,

Com o fim das cartilhas (pelo menos aparentemente), o processo de alfabetização passou a ser uma tarefa da responsabilidade direta do professor em sala de aula, às vezes, auxiliado por material de apoio fornecido por órgãos do governo ou pela escola. Alguns professores viram-se sem armas, em meio ao estardalhaço da artilharia de uma guerra que nunca pensaram que iria acontecer. Sem cartilha, sem poder fazer o que sabiam, do jeito que sabiam, como agir na nova situação? Embora essa questão tenha sido posta de lado por muitos órgãos do governo, o pânico tornou-se muito visível nos rostos de muitos professores. (CAGLIARI, 2002, p. 04)

²¹ Nos referimos, sobretudo, aos antigos métodos sintéticos: o alfabético, o fônico e o silábico. Para um estudo mais aprofundado sobre métodos de alfabetização, ver Mortatti (1999, 2006);

O construtivismo, trazido por meio das pesquisas de Ferreira e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, se constituiu como um marco considerável para as concepções de ensino de escrita. A nova teoria, que questionava o uso das cartilhas e a ênfase dada aos métodos, propunha que as questões relacionadas à metodologia fossem secundarizadas tornando o aprendiz o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Para Mortatti (2002), a partir desse momento, que ainda vivenciamos, se instaurou a “desmetodização no processo de alfabetização”, e o mal emprego das ideias construtivistas é um dos fatores responsáveis pelo fracasso dos resultados escolares, segundo a autora,

Tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), dentre tantas outras iniciativas recentes. (...) funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2002, p. 11)

Para Morais (2000) e Cagliari (2001), o principal problema da abordagem construtivista reside na atitude “espontaneísta” dos educadores, que acreditam ser possível o ensino da escrita de forma assistemática e sem grandes intervenções do professor, sendo também possível a aprendizagem da língua escrita simplesmente por meio do contato espontâneo do aluno com textos escritos.

Apesar das críticas à abordagem construtivista, é importante mencionar que essa teoria, junto a outros estudos, como os do letramento e do interacionismo, trouxeram importantes contribuições para a abordagem de escrita alfabética e ortográfica. Como a mais notável dessas contribuições, podemos citar a inclusão de enfoques textuais na abordagem dos materiais didáticos atuais, e a ideia de que os objetivos da alfabetização não devem se restringir somente à capacidade de codificar e decodificar a escrita, mas sim à de uso significativo da escrita nos contextos que forem exigidos.

No que diz respeito ao ensino de escrita alfabética e ortográfica, notamos que as práticas de ensino e os materiais didáticos atuais possuem traços tanto dos métodos tradicionais quanto dos estudos mais recentes. Em relação a isso, os PCN (1997) confirmam que “as tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na

maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica”.

Em relação aos materiais didáticos atuais, cabe uma breve análise que evidencie a combinação entre as perspectivas de ensino mencionadas. Escolhemos para a análise a coleção de livros didáticos *Porta Aberta de Língua Portuguesa* (1º a 5º ano), por ter sido a mais adotada pelas escolas públicas brasileiras para o ciclo 2013/2014/2015, segundo dados do FNDE²².

Em relação ao livro do 1º ano, *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização 1º*, notamos o emprego do tradicional método alfabético, porém, apesar de empregar um método denominado “cartilhesco”, a abordagem se dá de forma distinta à das antigas cartilhas.

Como traço procedente de perspectivas mais recentes de ensino, notamos, primeiramente, exercícios de escrita livre, que são defendidos pelo construtivismo como uma forma de familiarizar, aos poucos, a criança com a prática da escrita. Tais exercícios podem ser feitos mesmo que a criança ainda não conheça e nem saiba escrever as letras do alfabeto. No caso do livro *Porta Aberta*, sua primeira atividade pede que a criança escreva “como souber, o seu nome”. O livro somente apresenta o alfabeto cerca de trinta páginas depois.

Antes de apresentar o alfabeto, busca incluir a criança no mundo letrado, para isso, o livro didático traz outras atividades que mostram ao aluno, que mesmo sem estar alfabetizado, já é capaz de ler determinados “textos”, como imagens e símbolos. Tais atividades consideram, de forma geral, a interação no ambiente escolar, trazendo perguntas que incluam a interpretação de imagens e elementos da escrita ideográfica, como placas e sinais. Nota-se que essas atividades estão de acordo com as atuais perspectivas de ensino.

Em relação ao ensino da escrita alfabética, o livro adota o método alfabético, como já mencionado. Nesse método, também conhecido como “soletração” primeiro são ensinadas as letras do alfabeto, seguida de sua representação gráfica, para depois se formar sílabas e palavras. Porém, diferente das tradicionais cartilhas, o livro *Porta Aberta* apresenta cada letra do alfabeto em meio a muitas imagens, atividades lúdicas e textos

²² Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 09-06-2014

populares que, geralmente, fazem parte do universo infantil, tais como cantigas, parlendas, trava-línguas e textos folclóricos.

A intenção desse material didático é fazer com que a criança domine, minimamente, a escrita alfabética já no primeiro ano de contato com a escola, e que já tenha familiaridade com alguns aspectos da escrita ortográfica. As autoras parecem reconhecer a complexidade do processo de alfabetização, já que os materiais nos levam a considerar que esse processo não se finda no 1º ano, mas se complementa com os demais livros da coleção, que sistematizam o ensino de escrita ortográfica.

Os livros de 2º e 3º ano retomam os ensinamentos da escrita alfabética apresentados no material de 1º ano e incorporam o ensino sistemático de ortografia, que, de forma geral considera as relações entre letras e sons e leva o aluno a refletir sobre a norma, propondo também algumas atividades de cópia e memorização. A abordagem se dá de forma semelhante à do livro de 1º ano. Há certa preocupação com o uso de gêneros textuais comuns à criança e a inclusão de atividades que busquem exercitar a oralidade.

Os demais livros da coleção (de 4º e 5º ano) seguem com a mesma proposta dos primeiros. A abordagem é textual, possuem atividades lúdicas e trabalham com o ensino sistemático e reflexivo da norma ortográfica através de exercícios que geralmente consideram as relações fonográficas do sistema e que orientam o aluno a memorizar as escritas irregulares e também a incorporá-las por meio da leitura. As orientações ao professor consideram a ortografia como objeto de estudo formal e sistematizado, que deve ser ensinado, utilizando-se da reflexão sempre que possível e também da cópia e memorização, em alguns casos.

Considerando a breve análise acima, podemos concluir que algumas práticas pedagógicas do passado, apesar de serem alvos de críticas, não deixaram de ser adotadas atualmente, e constituem, junto às novas perspectivas de ensino, parte importante de abordagens que propõem o ensino sistemático da norma escrita, buscando, ao mesmo tempo, proporcionar ao aluno o uso significativo da língua.

5. Considerações finais

Este trabalho buscou defender o ensino formal e sistemático de ortografia. Para isso, argumentamos sobre a constituição da norma ortográfica da língua portuguesa, que possui, em sua composição, traços fo-

nográficos e etimológicos, o que torna a ortografia uma convecção estabelecida ao longo da história, devendo, necessariamente, ser tomada como objeto de ensino das aulas de língua portuguesa.

Por ser um sistema de escrita fonográfico em suas origens, defendemos também que o ensino das correspondências entre letras e sons e o desenvolvimento da consciência fonológica são fatores importantes para a aprendizagem da escrita alfabética e da escrita ortográfica.

Por fim, entendemos que diversos métodos e teorias em torno do ensino de escrita, contribuíram para formar as práticas atuais de ensino e a abordagem pedagógica dos materiais didáticos contemporâneos.

Através de uma breve análise da coleção *Porta Aberta*, foi possível notar que esses materiais mesclam características de vários tipos de abordagens, desde os tradicionais métodos de alfabetização, até ideias dos estudos contemporâneos, como o letramento e o construtivismo.

Cabe reafirmar o quão necessário é ao professor de língua portuguesa o conhecimento sobre o sistema ortográfico. Só assim é possível o discernimento sobre quais aspectos de determinadas teorias podem ser adotados em sua abordagem, e, retomando a opinião de Morais (2007), somente através do pleno conhecimento das características da norma ortográfica, é possível optar por estratégias que auxiliem a aprendizagem reflexiva e eficaz dessa norma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. Alfabetização e ortografia. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 20, n. 1, p. 43-58, 2002.

_____. *Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. v. 36, n. 3, p. 47-66, 2001.

CARRAHER, T. N. *Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do português*. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1986.

FERREIRA, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1982

MORAIS, A. G. de. A norma ortográfica do português: o que é? Pra que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da et al. (Orgs.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-27.

_____. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*, v. 12, p. 58-67, 2006.

_____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Ortografia: objeto de aprendizagem baseada na reflexão. *Educação*, São Paulo, v. 2, p. 30-45, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil In: *Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. MEC/SEB, 2006, Brasília: MEC/SEB, 2006, v. 1. p. 1-14.

_____. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Unesp, 1999.

SILVA, J. P. da. *A nova ortografia da língua portuguesa*. Niterói: Impetus, 2009. [2. ed. 2010]

_____. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: O Autor, 2010.

**O USO DA INTERNET,
O ACESSO AOS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS
E AOS BENS CULTURAIS
– PARADOXOS DO LETRAMENTO DIGITAL**

Érica Aragão Monteiro (UNIGRANRIO)
erica.aragao.ufrj@gmail.com

Anna Paula Lemos (UNIGRANRIO)
annapaulalemos@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta comunicação é pôr em debate os paradoxos do crescente letramento digital, tendo como base Magda Soares e Pierre Levy. É comum vermos hoje o uso de tecnologias a favor dos processos de ensino/aprendizagem, assim como os debates acerca do tema. O constante uso da rede tem ampliado também as possibilidades de letramento e à cibercultura (LÉVY, 2000). No entanto, a questão não é tão simples, e não se limita apenas à possibilidade de acesso, mas à qualidade e funcionalidade deste uso. Para muitos jovens, a leitura digital é mais frequente e comum do que nos meios impressos tradicionais, o que possibilita o ingresso em um mundo cultural muito diversificado. O letramento digital facilita a aproximação com gêneros textuais e literaturas variadas, textos multissemióticos, porém o excesso de informação, textos e velocidade de divulgação de informação apressam muito a busca por leituras e novidades, tornando o processo cognitivo mais acelerado, caótico e muitas vezes a leitura superficial.

Palavras-chave: Internet. Gêneros textuais. Bens culturais. Letramento digital.

1. Introdução

É comum vermos hoje o uso de tecnologias a favor dos processos de ensino-aprendizagem, assim como os debates acerca do tema. Qualquer posicionamento que se tome a favor ou contra o uso das tecnologias para a educação não é capaz de mudar uma realidade que já está instalada no país. Há mais celulares que telefones fixos nas residências das famílias brasileiras. Segundo dados do IBGE chegou a 115,4 milhões o número

ro de pessoas com dez anos ou mais de idade que tem celular para uso pessoal e sete em cada dez brasileiros (69,1%) tem pelo menos um celular, indica a PNAD 2011. Matéria do jornal *O Globo* divulgada em junho de 2014 mostra que metade da população brasileira é usuária de internet (considera-se usuário aquele que acessa a rede pelo menos uma vez por trimestre). Ainda segundo a reportagem “Entre os principais fatores que contribuíram para o marco inédito estão o aumento exponencial no uso de celulares para conexão com a rede e a multiplicação de equipamentos portáteis, como notebooks e tablets”. É o que indica a nona edição da pesquisa TIC Domicílios, divulgada em 26/06/2014 pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br).

O aumento no número de usuários, principalmente jovens, amplia o acesso ao conhecimento de bens culturais e gêneros textuais variados. No entanto a questão não é tão simples e não se limita apenas à possibilidade de acesso, mas à qualidade e funcionalidade deste uso, além de como estes textos são lidos e apreendidos por estes jovens.

Podemos considerar que para muitos jovens do meio urbano das classes A, B, C e D a leitura digital é mais frequente e comum do que nos meios impressos tradicionais, o que possibilita o ingresso a um mundo cultural muito diversificado e leituras multissemióticas. Letrar-se não é apenas saber decodificar letras e textos, mas ampliar a capacidade de leitura e escrita, desenvolvendo o processo de comunicação e conhecimento.

Para Soares (2002), diante das complexidades dos suportes de leituras e escritas contemporâneas e das mais variadas formas de interação, existem letramentos e não letramento, então a autora assim o interpreta:

Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição (SOARES, p. 148)

Esta “nova” forma de interagir e ler é denominada letramento digital e facilita a aproximação com gêneros textuais e literaturas variadas, textos multissemióticos e estilos de leituras mais dinâmicos que podem ajudar no enriquecimento do leitor, ou seja, ampliar as habilidades de leitura e escrita. Porém há um excesso de informação, textos e velocidade de divulgação de informação que aceleram muito a busca por leituras e novidades, tornando o processo cognitivo mais acelerado e caótico. Ou seja, selecionar, sintetizar, organizar e interpretar informações diante dos

²³*Hipertextos* (1999, p. 56) não é um procedimento simples e que se faz na velocidade de um computador. Afinal, encontramos as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal, ou seja a multissemiose, explora um conjunto de signos/linguagens (ROJO, 2009), necessitando de um leitor mais cuidadoso e que saiba relacionar estas linguagens no processo de leitura e interpretação. Levy (1994) no capítulo “A nova relação com o saber” já sinalizava o papel das tecnologias intelectuais como favorecedores de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e construção do conhecimento.

Contemporaneamente vemos que as habilidades de seleção, organização e síntese não são bem desenvolvidas entre os nossos estudantes e leitores. É constante as pesquisas que apontam altos índices de analfabetismo funcional entre alunos que estão concluindo o ensino fundamental e médio. O que se percebe é que o acesso e a “nova relação com o saber” não garante a elaboração apropriada das leituras e a aprendizagem devido à velocidade, fragmentação textual e diversidades de gêneros e informações e falta de reflexão crítica sobre as leituras.

2. *Alguns paradoxos do letramento digital e do mundo da cibercultura*

Discutir-se-á aqui os paradoxos do letramento digital, considerando as leituras livres realizadas na rede e o acesso aos *bens culturais digitais*²⁴. O acesso a estes textos e ao mundo cultural no ciberespaço *condicionam* (LEVY, 1993) os processos cognitivos ou discursivos?

Já não temos mais como fugir das tecnologias da informação e comunicação, então pensar como elas convivem conosco e interferem nos processos de letramento tem se tornado imprescindível na atualidade. Lévy (1993, p. 04) aponta:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.

²³ O conceito de hipertexto será abordado na seção seguinte do artigo, conforme Levy.

²⁴ Refiro-me ao acesso a músicas, livros, filmes, artigos, bibliotecas e outros espaços virtuais ou textos que agreguem pluralidade cultural ao usuário/leitor.

As técnicas sempre existiram dentro das mais variadas sociedades humanas e quando surgem parecem bárbaras para alguns homens, afinal, lidar com o que é estranho ou novo sempre é um processo difícil. Assim foi quando surgiu a escrita, a máquina de escrever, o rádio e o computador. O próprio criador da técnica (o homem) se vê posteriormente sendo desafiado a saber utilizá-la, tendo em vista que a técnica só funciona mediante a interação do homem com o objeto. E saber como utilizá-la é também reinventar a interação e apreensão da técnica nos processos cognitivos, principalmente nos eventos de letramento. Ao utilizarmos um computador para conversar, ler notícias, pesquisar estamos interagindo com os conhecimentos e textos apresentados e também reinventando-os. A rede possibilita uma maior participação na construção dos textos e também a divulgação dos mesmos. Isto torna o conhecimento e o acesso aos bens culturais mais democráticos, no entanto observa-se que esta “democratização” não tem garantido o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Diante do crescimento de acesso à rede nos grandes centros urbanos, observa-se que os processos de letramento digital convivem com outras formas de leitura e escrita fazendo-as interagirem. A linguagem utilizada na internet, às vezes, é reproduzida no texto em papel e os modos de leitura mais dinâmicos também são desejados e ativados constantemente, daí provém alguns dos paradoxos do letramento digital, o primeiro deles é o paradoxo do tempo. Ele diz respeito à economia temporal que se deseja na sociedade da informação e da tecnologia e que se “vende” ao adquirir um computador ou algum dispositivo que acessa a rede. “Ganhar tempo” na contemporaneidade é essencial para que tenhamos mais tempo disponível, sendo induzidos a produzir e consumir mais. Pensemos consumo e produção não apenas industrial, mas de bens culturais e simbólicos. Ora, se para produzir bem e consumir precisamos de tempo e de dinheiro, então necessitamos nos preparar, capacitar para termos tempo e dinheiro para esta produção e consumo. Para nos capacitar de maneira profunda, precisamos de tempo, acesso à informação e elaboração do conteúdo, recaindo mais uma vez na necessidade de disponibilidade de tempo, ou seja, a ideia de que a rede nos possibilita “ganhar tempo” pode ser uma falácia, já que ela também consome boa parte do tempo que temos disponível e se não soubermos administra-lo e se permanecermos horas conectados sem ler textos variados e sem apreender aquilo que vemos e lemos, então deixamos de “ganhar tempo” e passamos a uma posição passional e espectral, quase viciante diante da rede.

O que o mundo digital nos oferece é muita informação em pouco tempo, e o que parece que estamos precisando é de sedimentar as informações e transformá-las em conhecimento. Não podemos apenas saber se neste momento foi lançada uma bomba sobre a Palestina, mas porque esta bomba foi lançada, qual o contexto e as implicações sociais dos fatos. Isto a rede e a tecnologia não nos oferecem *à priori*, somente nós mesmos podemos, por desejo próprio, estimulados por outras pessoas ou pelo ambiente acadêmico articular as redes do saber, criar e buscar sentidos críticos para a informação e o conhecimento. Esta capacitação/formação baseada em saber crítico-reflexivo e não somente em informação nos é solicitada no mundo contemporâneo, contudo o que se vê é um grandioso número de pessoas com dificuldades para elaborar seu raciocínio e construir conhecimento e textos à partir do que teve como informação. Nas escolas, constantemente ouve-se falar e as pesquisas também apontam fortes dificuldades dos alunos que estão próximos a concluir o ensino fundamental e médio para interpretar e escreverem textos.

A rede nos possibilita, grosso modo, encurtar o tempo, pois podemos através dela ter acesso a algo distante fisicamente sem precisar nos deslocar, podemos estudar, visitar bibliotecas, ouvir músicas, ler textos que demandariam mais tempo caso precisássemos ir adquiri-los em outros espaços. Mas nesta disponibilidade há um conjunto de textos e informações que mudam a todo instante e estão interligados. Então precisamos, além de ter acesso rápido a estas informações, saber interpretá-las, relacioná-las, sintetizá-las e reelaborá-las. Afinal há uma fragmentação de textos variados que convivem em um mesmo espaço e que se lidos superficialmente tornam-se apenas um conjunto desconexo de informações em nosso cérebro. Além disso, os estímulos às interatividades são muitos, pedindo também um tempo considerável para que possamos atender as demandas de redes sociais, blogs, bate-papos etc. Assim as possibilidades de velocidade e economia de tempo do ciberespaço se tornam relativas e às vezes irrealis, nos provocando à reflexão de como temos administrado o tempo em que ficamos conectados, e como dedicamos tempo ao que realmente nos enriquecerá culturalmente ou gerará aprendizagens.

Alguns usuários não “administram” o tempo no ciberespaço vivendo a interação social no mundo virtual e realizando suas aprendizagens mais na rede que na própria vida “real”. Não é que a interação e a interatividade no ciberespaço sejam ruins, mas interagir preferencialmente pelo ciberespaço muda as relações e as aprendizagens, o que deve ser

pensado cuidadosamente. Castells (1999) já colocou a relação de dependência e necessidade no uso das tecnologias ainda quando estas não eram tão democratizadas como atualmente.

Conforme assinala Freire (1980), a interação homem-máquina deve ser ponderada:

A técnica traz e provoca, em si mesma e nos usuários, ações e reações diferenciadas em face dos estímulos do desenvolvimento técnico e científico. Essa virtualidade tem a ver com a incompletude humana, gerando a recorrente busca de atualização.

O outro paradoxo que se apresenta é o do espaço. Este se refere aos locais em que ocupamos fisicamente ou socialmente e agora no ciberespaço. Na rede, temos possibilidades de ir virtualmente a outros países, museus, centros culturais, enfim, temos a possibilidade de deslocamento sem nos deslocarmos fisicamente apenas estimulados pelas imagens e textos multissemióticos. Há aí o que Levy denomina *conhecimento por simulação*, ou seja, o homem conhece o simulacro não a coisa em si. Há dois lados nesta questão, um é, mais uma vez, o da democratização aos bens culturais e saberes o outro é sobre a nítida diferença que há entre estar fisicamente em um lugar e estar virtualmente. Por exemplo, podemos pensar que aqueles que já estiveram no museu da língua portuguesa em São Paulo podem revisitá-lo e elaborar melhor o conhecimento sobre aquele local, aliando a experiência da visita física com a da virtual, já aqueles que nunca tiveram fisicamente terão uma experiência e um saber não concretizado, um saber apenas teórico-informativo, no entanto terão o acesso por outra forma de saber, o virtual/digital. Isto já nos encaminha para o outro paradoxo, o do conhecer. O que realmente conhecemos daquilo que temos como informação, o que conhecemos e percebemos daquilo que lemos? No ciberespaço os textos tornam-se hipertextos. O hipertexto nos leva a um amplo conjunto de informações que se apresentam em redes. Segundo Lévy ele é (1999, p. 56), “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. Este movimento que há nos hipertextos podem contribuir para uma relação entre os conhecimentos, mas pode também contribuir para uma dispersão de informações e excessos que a mente não processa dentro do curto tempo-espaço que se tem para ler e elaborar estes textos.

Para aprofundar esta reflexão podemos pensar em outro fator que influencia o saber em rede: a educação, ou seja, a forma como somos educados e estimulados para buscar informações e transformá-las em sa-

beres perpetrará em nossa capacidade cognitiva de usar o ciberespaço para construir um patrimônio do saber e do exercício da cidadania.

3. *O papel da escola no letramento digital e a interpretação e apreensão dos textos multissemióticos*

A escola tem o dever legal de oferecer aos seus alunos um ensino coerente com seu contexto social, cultural e econômico e com as mudanças do mundo contemporâneo. O PCN (2000, p. 6) coloca algumas competências que devem ser desenvolvidas na área de linguagens, dentre elas, cita-se: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”. Além desta, o PCN (2000, p. 12) aponta ainda que se deve: “Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social”.

Para que se possa compreender o impacto das tecnologias e usar os sistemas simbólicos de diferentes linguagens é preciso o acesso aos gêneros textuais variados e ao letramento digital, sendo assim provocada a capacidade de ler e interpretar estes textos de maneira complexa e não apenas superficial. O que se pretende dizer com “maneira complexa” é que se deve ensinar e provocar a leitura além do que se vê, ou seja, deve provocar a leitura nas entrelinhas e não somente dos aspectos linguísticos/gramaticais do texto. O texto da internet é dinâmico, multissequencial e impregnado de sentidos extralinguísticos, pois vêm acompanhados de cores, formas, sons e movimentos que também nos emitem informações, sejam elas implícitas ou explícitas. Os educandos precisam ser provocados a compreender as linguagens multissemióticas destes textos, ou seja, todas as informações que contêm além da linguística. Precisa-se refinar o olhar para o conceito de texto e de leitura e usar tais tecnologias e linguagens a favor da educação. Os alunos precisam entender a rede não somente como um meio informal de adquirir conhecimento ou um lugar para o lazer e interatividade, mas como um ambiente formal em que se pode adquirir conhecimentos e saberes.

Para Marcuschi (2005), os textos que circulam na rede são gêneros digitais. Diante do complexo e grande mundo dos gêneros digitais coloca-se um desafio para os leitores e educadores: Quais são os sentidos que estes textos têm? Como este tipo de leitura interfere nos processos de

letramento? Quais estratégias de leituras são mais adequadas para a apreensão de sentidos destes textos? Muitas destas perguntas ainda não podem ser respondidas ou não tem respostas únicas, mas devem ser pensadas como uma questão que a Escola contemporânea deve considerar.

Durante décadas a Escola se centrou no ensino de língua (leitura e escrita) grafocêntrica, ou seja, preocupava-se em desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura e escrita grafada preferencialmente no papel. Hoje a escola precisa, cada vez mais, perceber que para dar conta dos processos de letramento deve abordar e estimular o letramento digital de forma consciente.

As leituras e informações adquiridas no mundo virtual devem ser parte da aula dos professores de língua portuguesa e até de outras disciplinas, contribuindo para a rede de conhecimentos em vários gêneros e suportes. Soares (2003) já abordava a reflexão sobre o letramento como um processo muito maior que alfabetizar, colocando que letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que tenha sentido e faça parte da vida das pessoas. Os jovens, principalmente, estão paulatinamente adquirindo conhecimentos pelo mundo virtual. As políticas públicas e as Escolas devem então acolher este processo do letramento digital e não repudiá-lo, e isto deve ser considerado de forma crítico-reflexiva para que não recaiamos nos paradoxos do letramento digital. A questão da leitura e o acesso aos gêneros textuais e bens culturais digitais são complexos, tendo em vista que cada usuário será influenciado pelo seu contexto sócio-cultural-econômico para buscar na rede o mundo de possibilidades de saberes multiculturais que existem. Um jovem da baixa-renda tende a buscar na rede aquilo que ele ouve e vê em seu ambiente, adquirindo e reproduzindo mais uma vez a cultura de massa, no entanto, se este mesmo jovem tiver o estímulo da Escola, poderá tornar-se um leitor-pesquisador através o mundo digital, ampliando suas possibilidades de conhecimento. Poderá ainda aprender a lidar com este novo saber, estimulando um olhar crítico, organizado e interpretante da realidade virtual e dos bens culturais dispostos na rede.

A memória capta e retém os estímulos visuais com muita intensidade, assim os hipertextos são, se lidos e apreendidos com cuidado, uma maneira de estimular e facilitar a aprendizagem, segundo Levy (1993, p 24):

A memória humana é estruturada de tal forma que nós compreendemos e retemos bem melhor tudo aquilo que esteja organizado de acordo com relações espaciais. Lembremos que o domínio de uma área qualquer do saber im-

plica, quase sempre, a posse de uma rica representação esquemática. Os hipertextos podem propor vias de acesso e instrumentos de orientação em um domínio do conhecimento sob a forma de diagramas, de redes ou de mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos. Em um contexto de formação, os hipertextos deveriam portanto favorecer, de várias maneiras, um domínio mais rápido e mais fácil da matéria do que através do audiovisual clássico ou do suporte impresso habitual.

Para que o letramento digital seja, não apenas um tema em debate mais também, uma realidade da maioria dos processos de ensino-aprendizagem e conseqüentemente um processo internalizado pela cultura de forma construtiva, é preciso não só que se democratize o acesso, mas principalmente se capacite professores e profissionais da educação para saber lidar com todas estas questões, usufruindo da rede e das possibilidades de enriquecimento e diversidade cultural e de conhecimentos.

Além disso, há outra problemática bastante debatida por estudiosos da área de ciências humanas que são as interseções da escrita e leitura digital com a escrita do papel. Segundo Soares (2002) “O espaço da escrita relaciona-se também com os gêneros e usos da escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita” (p. 149). Assim, a escrita no ciberespaço é condicionada por fatores como espaço/tempo, sendo ela mais breve e uma linguagem específica que visa a velocidade e o encurtamento da informação. Isto também certamente reflete-se na escrita no papel e nas leituras e estratégias utilizadas pelos leitores. Estas simplificações e abreviações não são as responsáveis pelo analfabetismo funcional ou pelas dificuldades e pouco conhecimento linguístico, mas devem ser usadas com bom senso e no contexto de ambientes virtuais. Afinal, cada contexto tem seu espaço, em cada espaço há um contexto e deve-se sempre considerar esta relação. São estas questões também imprescindíveis para serem abordadas no processo de letramento e ensino-aprendizagem, fazendo os alunos pensarem a língua como um instrumento de comunicação vasto que guia a um mundo de cultura e informação infinito.

4. Considerações finais

Este artigo abordou três paradoxos do letramento digital, o paradoxo do tempo, do espaço e do conhecimento, colocando-os como fatores que condicionam os processos cognitivos e discursivos. Apontou as possibilidades que o ciberespaço nos coloca para enriquecimento cultural, busca pelo saber e seu importante papel nos processos de letramento. Colocou a necessidade de acolhimento e valorização do letramento digi-

tal de forma crítico-reflexiva, assinalando a Escola como a principal responsável por este processo. Pôs em debate ainda a questões sobre leitura e apreensão dos textos multissemióticos na rede, sem, contudo dar um caminho para esta questão, apontando os “atrativos” que há nos hipertextos e como eles estimulam ou não os processos discursivos, cognitivos e de apreensão e reflexão crítica sobre as informações e o conhecimento.

Finalizamos então apontando para o nosso papel como educadores. Devemos estimular a busca pelas informações e o uso da internet de forma consciente, colaborando para transformá-las em saberes, o que perpetrará em nossa capacidade cognitiva de usar o ciberespaço para construir um patrimônio do saber e do exercício da cidadania, porém a educação para a cibercultura ainda é uma experiência muito nova no Brasil, estamos nos alfabetizando quanto a esta nova maneira de lidar com o conhecimento. Desta forma, a Escola tem um papel fundamental neste processo e para a ampliação do letramento digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

JANSEN, Thiago. Número de internautas no Brasil alcança percentual inédito, mas acesso ainda é concentrado. *O Globo*, 26/06/2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/numero-de-internautas-no-brasil-alcanca-percentual-inedito-mas-acesso-ainda-concentrado-13027120>>. Acesso em: 18-07-2014.

LEAL, Luciana Nunes. Sete de cada dez brasileiros têm telefone celular, diz IBGE. *O Estado de São Paulo*, 17 de maio de 2013. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,sete-em-cada-dez-brasileiros-tem-telefone-celular-diz-ibge-imp-,1032588>>. Acesso em: 16-07-2014.

LÉVY, P. *As tecnologias a inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: Definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contextos, 2003

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 16-07-2014.

**PORQUE SIM NÃO É RESPOSTA:
À PROCURA DE CRITÉRIOS
QUE ORIENTEM O USO DE HÍFEN EM COMPOSTOS**

Maíra Barbosa de Paiva Melo (UERJ)

mairabpmelo@gmail.com

Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ)

flavio.ag.barbosa@gmail.com

RESUMO

Dentre as várias mudanças estabelecidas pelo novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), o padrão proposto para o uso de hífen em compostos se revelou uma das maiores dificuldades para os usuários da língua, tanto os comuns quanto os especialistas. Além de remeter a conceitos de definição imprecisa, como a perda da noção de composição, ou, até mesmo, a delimitação do que é um composto, tal padrão implica em uma recategorização de uma grande quantidade de palavras, como pé de moleque, que, ao perder o hífen por conter um elemento de ligação, não se classifica mais como palavra composta. Este trabalho visa a apresentar o projeto *Porque sim não é resposta: à procura de critérios que orientem o uso de hífen em compostos e seus desdobramentos iniciais*.

Palavras-chave: Hífen. Compostos. AOLP. Ortografia. CEFIL.

1. Início do projeto

Em abril de 2012 iniciei minhas atividades como bolsista no Centro Filológico Clóvis Monteiro (CEFIL), centro de estudos de filologia pertencente ao departamento de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ. Ao atuar no serviço de consultoria linguístico-gramatical, respondi inúmeras dúvidas relacionadas à norma-padrão da língua portuguesa. Consultando o livro “Fonética, fonologia e ortografia”, de Claudio Cezar Henriques, encontrei a seguinte citação, que me despertou para a complexidade do uso de hífen em compostos:

Nos dois últimos casos [em compostos de palavras da mesma classe e cujos elementos reunidos perderam seu significado original] é que repousam as maiores dificuldades do usuário, pois ao lado das regras há a subjetividade do uso, o julgamento sobre a existência ou não da composição, a decisão quanto aos valores do sintagma, etc. Por isso, nem sempre dois substantivos juntos justificam o uso do hífen (amigo-cachorro ou amigo cachorro / bairro-favela ou favela-bairro?) ou dois verbos (vaivém X vai-volta). O mesmo se pode dizer quanto à decisão sobre “a perda de seu significado original” (ponto-de-vista ou ponto de vista? / mato-sem-cachorro ou mato sem cachorro?). (HENRIQUES, 2007, p. 86)

Vale ressaltar que o livro não contempla as alterações do atual acordo, utilizando como base a norma ortográfica de 1943. A essência das questões por ele propostas, no entanto, se mantém, mesmo com a nova ortografia.

No ano passado, ao preparar minha apresentação para o XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, pude perceber uma crescente demanda por parte dos consulentes sobre questões de ortografia, em especial relacionadas ao uso de hífen. Seguem reproduções de dois e-mails exemplares dessas questões:

e-mail 1

A dúvida da vez:

loja-satélite ou

loja satélite

Sempre usei loja-satélite, com hífen.

Para isso parti do ponto que loja-âncora também recebe o hífen. Ou não?

e-mail 2

Gostaria de tirar uma dúvida com vocês do CEFIL com relação à palavra clinicolaboratorial (ou clínico-laboratorial ou clínico laboratorial).

Por analogia, creio que o correto seja clinicolaboratorial (já que temos clinicopatológico, segundo o VOLP), mas não estou 100% certa disso. Vocês saberiam qual é o termo certo?

Acredito que o número de consultas que envolvem esse assunto tenha crescido dessa maneira basicamente por dois motivos: a implacável contagem regressiva que deixa a população lusófona, particularmente a brasileira, cada vez mais próxima da obrigatoriedade do emprego das regras de um acordo ortográfico com o qual a maioria não tem intimidade; e a imprecisão que há em alguns trechos do acordo, que carece de deter-

minações mais precisas que sanem objetivamente as dúvidas de quem a ele recorre.

Segundo Azeredo (2008, p. 13): “A ortografia de uma língua consiste na padronização da forma gráfica de suas palavras para o fim de uma intercomunicação social universalista, e só em casos excepcionais são admitidas duas grafias para uma mesma palavra”.

Ainda segundo Azeredo (2008, p. 20): “O fato de existirem duas grafias oficiais da língua acarreta problemas na redação de documentos em tratativas internacionais e na publicação de obras de interesse público”.

Daí a necessidade de um acordo ortográfico que unifique a escrita da língua portuguesa.

2. O texto do acordo

O acordo de 2009 trouxe uma importante modificação no que diz respeito ao uso de hífen em compostos:

Emprega-se o hífen nas palavras compostas por justaposição que não contêm formas de ligação e cujos elementos, de natureza nominal, adjetival, numeral ou verbal, constituem uma unidade sintagmática e semântica e mantêm acento próprio, podendo dar-se o caso de o primeiro elemento estar reduzido [...]

Obs.: Certos compostos, em relação aos quais se perdeu, em certa medida, a noção de composição, grafam-se aglutinadamente [...] (ACADEMIA, 2009, p. XXVI; grifo nosso).

No entanto, o hífen consagrado pelo uso em locuções, que naturalmente não seriam hifenizadas, se manteve, mesmo nelas havendo formas de ligação (ex.: água-de-colônia). Essa contradição causa dúvidas constantes aos usuários da língua, que se deparam com uma indefinição do limite entre compostos e locuções.

Além disso, algumas palavras foram incluídas no grupo das que “perderam, em certa medida, a noção de composição”, um conceito que é bastante impreciso e necessitaria de maiores esclarecimentos.

Vale reproduzir ainda o seguinte trecho do anexo do acordo, intitulado Nota explicativa do acordo ortográfico da língua portuguesa (1990), referente ao hífen em compostos:

Sintetizando, pode dizer-se que, quanto ao emprego do hífen nos compostos, locuções e encadeamentos vocabulares, *se mantém o que foi estatuído em 1945*, apenas se reformulando as regras de modo mais claro, sucinto e simples.

De fato, neste domínio não se verificam praticamente divergências nem nos dicionários nem na imprensa escrita (ACADEMIA, 2009, p. XLII; grifo nosso).

Ressalte-se que o acordo de 1945 foi adotado apenas por Portugal, permanecendo no Brasil, com algumas alterações posteriores, a ortografia de 1943. Sendo assim, houve nesse ponto uma necessidade de adaptação do Brasil desnecessária em Portugal.

É importante também destacar uma das medidas descritas pela Comissão de Lexicologia e Lexicografia da ABL na elaboração da edição do *VOLP* após o acordo:

5) Limitar as exceções de emprego do hífen às palavras explicitamente relacionadas no Acordo, admitindo apenas as formas derivadas e aquelas consagradas pela tradição ortográfica dos vocabulários oficiais como passatempo, varapau. (ACADEMIA, 2009, p. LII)

Tal medida reflete a dificuldade de aplicar o conceito de “perda de noção de composição” a palavras não explicitadas no acordo.

Há, portanto, a demanda por orientações que auxiliem os usuários da língua portuguesa, leigos ou não, no emprego do hífen em compostos.

3. *Objetivos*

O projeto visa a expor informações que orientem a diferenciação entre compostos e locuções, bem como quaisquer outras que auxiliem a compreensão (ou interpretação) das diretrizes da nova ortografia no que diz respeito ao uso de hífen em compostos. Tal exposição procederá de dúvidas que chegam ao e-mail do CEFIL solicitando o serviço de consultoria linguístico-gramatical e será fundamentada por um *corpus* de usos reais e um repertório de obras de referência sobre ortografia e outros domínios gramaticais que se verifiquem relevantes para o tema.

4. *Metodologia*

Em primeiro lugar será feito um levantamento das consultas ao CEFIL concernentes ao uso de hífen em compostos em 2013. Tais consultas, aliadas (1) a artigos do professor e acadêmico Evanildo Bechara,

um dos responsáveis pela elaboração do *Vocabulário Ortográfico* da Academia Brasileira de Letras (ABL), que estão disponíveis no *site* dessa mesma Academia; (2) a textos do professor Cláudio Moreno, disponíveis no livro *Guia Prático do Português Correto* (2011); (3) a referências do *site* “Ciberdúvidas da Língua Portuguesa”, fundamentarão o estudo, ao indicarem as dificuldades encontradas nesse assunto por diferentes pessoas, tendo em vista que o serviço de consultoria linguístico-gramatical é direcionado tanto para profissionais de letras quanto para a comunidade em geral.

Em seguida, já com o foco estabelecido de acordo com as dúvidas selecionadas, será feito o levantamento de um *corpus* composto de periódicos científicos acadêmicos, mais especificamente das revistas *Com Ciência e História, Ciência, Saúde – Manguinhos*, a serem coletados por um ano e processados com o programa *Wordsmith Tools*.

Por fim, serão analisados textos normativos e de referência e as orientações neles encontradas serão confrontadas entre si e com o *corpus* coletado a fim de se estabelecer uma síntese das orientações para uso de hífen em compostos que auxiliem as pessoas em suas dúvidas a esse respeito.

5. O andamento do projeto

Até agora tive a oportunidade de cursar duas disciplinas no mestrado que me auxiliaram no embasamento teórico do projeto: “O Português do Brasil”, a partir da qual pude me aprofundar na história da ortografia portuguesa; e “Lexicologia e Lexicografia da Língua Portuguesa”, na qual pude me aprofundar nas teorias lexicais. Tive contato também com textos muito relevantes sobre ortografia em minha bolsa, novamente proporcionada pelo CEFIL, de assistente editorial da Revista *IDIOMA*. Além disso, selecionei as dúvidas do meu período de bolsista como consultora linguístico-gramatical e elaborei uma lista com todas as palavras cuja ortografia foi questionada nessas dúvidas.

Para o próximo semestre, desenvolverei novos estudos em disciplinas que, acredito, serão de grande ajuda para meu projeto: “Estudos Lexicais”, da área de linguística, cuja temática será Linguística de *Corpus*, com a qual poderei me aprofundar no que servirá de base para a segunda parte do meu projeto, descrita no segundo parágrafo da seção de metodologia deste texto; e “Tópicos em Morfologia da Língua Portugue-

sa”, com aprofundamento na diferenciação entre falso prefixo e radical, além do processo de formação de palavras em geral, em especial das compostas. Nesse semestre também poderei, em diálogo com meu orientador, aperfeiçoar os procedimentos de coleta do *corpus* e também de análise dos dados.

6. Considerações finais

Durante meus estudos sobre o tema, pude constatar que o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa gerou muitas dúvidas a respeito do uso de hífen, mas é inegável que essas dúvidas expõem problemas anteriores com relação a definições linguísticas de conceitos como lexia complexa, composto e locução. Faz-se necessário, portanto, um estudo profundo de unidades complexas do léxico a fim de auxiliar o usuário da língua em suas dúvidas sobre delimitação de composto e locução, por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo: Global, 2009.

AZEREDO, José Carlos de (Coord.). *Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Artigos*. Disponíveis em: http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?query=advse-arch&tpl=searchresults_artigos&search_by_authurname=Evanildo+Bechara.

CIBERDÚVIDAS da Língua Portuguesa. Disponível na internet: <http://www.ciberduvidas.com>.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Fonética, fonologia e ortografia: estudos fono-ortográficos do português*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MORENO, Claudio. *Guia prático do português correto: ortografia*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

**PROFESSOR, ABRA SUA MENTE, ALUNO TAMBÉM É GENTE!
SILENCIAMENTO NAS ATIVIDADES ESCOLARES**

Gilvanei de Oliveira Souza (UESB)

gilvaneisouza55@hotmail.com

André Luiz Faria (UESB)

alfa_rio@yahoo.com.br

RESUMO

O ensino de língua portuguesa no Brasil se mostra eficiente apenas em tese. Os PCN são o respaldo máximo para um ensino produtivo. No entanto, o professor tem se mostrado, voluntária ou involuntariamente, um propagador de práticas de fechamento (MENDONÇA, 2006), isto é, o aluno é constantemente submetido a um processo de ensino-aprendizagem pautado em discursos e interpretações previamente elaborados, que vetam sua participação como indivíduo ativo nesse processo. Tal prática invalida o principal objetivo que os PCN atribuem ao ensino de língua portuguesa: o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discutir o papel do professor como um agente cerceador do discurso do aluno nas mais diversas atividades passíveis de múltiplas interpretações dentro da sala de aula. Para atingir o referido objetivo, tomamos como base alguns *insights* dos textos “Língua e ensino: políticas de fechamento”, de Maria Cecília Mendonça, e “Oralidade política e direitos humanos”, de Anna Christina Bentes. Os textos que utilizamos para análise foram retirados de livros didáticos recomendados pelo MEC. A realização deste trabalho está vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no subprojeto “O *continuum* língua oral – língua escrita no ensino fundamental”.

Palavras chave: Língua Portuguesa. Ensino. Silenciamento.

1. Língua e ensino - algumas considerações

A feição que o ensino de língua portuguesa assumiu no Brasil e as ferrenhas críticas que são feitas a esse ensino têm mostrado que ele é eficiente apenas em tese. As problemáticas que rodeiam o ensino de gramática, literatura e produção textual começam a se evidenciar já a partir

dessa tripartição, que de início, infere que essas subáreas não têm objetivos comuns, o que parece dissonante às sugestões dos PCN.

O ensino de língua, de um modo geral, no país vem sofrendo algumas mudanças evidentes no decorrer do tempo. Mudanças que se devem a diversos fatores: à necessidade de inovação, à incorporação de novos objetivos para a aprendizagem, à inserção de novas competências a serem desenvolvidas pelos alunos, entre outros. No entanto, se considerarmos o estado atual e o posicionamento de alguns teóricos sobre os temas que envolvem a questão do ensino, perceberemos que ele ainda precisa de muitas outras mudanças, seja no melhoramento das políticas que dão suporte a ele, seja no posicionamento do professor frente aos impactos de privações governamentais.

São comuns, na pedagogia moderna, diagnósticos que traçam panoramas e evidenciam as carências do ensino de língua. A linguística, por exemplo, é uma das ciências que tem dado contribuições significativas, não só para desnudar esses problemas, mas para solucioná-los. Além disso, diversas são as discussões, levantadas por teóricos, que permeiam o cenário da educação atualmente, principalmente no que se refere ao papel e às ações dos dois principais agentes envolvidos no processo educacional: o professor e o aluno – e todas as implicações que estão envolvidas na relação entre eles, embora poucas contribuições sugeridas pela linguística sejam postas em prática.

O professor dentro de sala de aula sempre se colocou em uma posição de autoridade e, muitas vezes, deixa de exercer o seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento e passa a ser, de certo modo, um propagador de ideias e discursos já elaborados. O aluno, por sua vez, desempenha um papel de passividade, de receptor desses discursos. A problemática que habita esse modelo de sistema educacional, baseado em discursos prontos e impermeáveis que, muitas vezes, não fazem parte da realidade do aluno, está no fato de esse aluno não ser um indivíduo ativo no seu próprio processo educacional, desempenhando o papel apenas de receptor, de alvo do que outras pessoas produziram supondo ser o necessário para educar esse indivíduo. Há na educação vários exemplos dessa prática de imposição. Uma delas está presente no próprio material utilizado como apoio nas aulas de língua portuguesa: o livro didático. Pensado e elaborado por autor(es) de realidades sociais em sua maioria distintas, os livros didáticos trazem propostas que às vezes se distanciam totalmente do público que irá recebê-lo, mas mesmo assim essas práticas são impostas. O problema não está presente no livro em si, mas no modo

como ele é elaborado e, além disso, esse problema não se restringe apenas ao livro didático, mas em outras tantas práticas que fazem parte do ensino, como o discurso do professor, por exemplo. Obviamente, não há pretensão de questionar a presença do livro didático, ou de qualquer outra atividade em sala de aula, mas de aventar possibilidades de criar um modo de fazer com que esses elementos tenham uma configuração que os adapte a uma diversidade de público, tornando as atividades maleáveis e passíveis de múltiplos usos. Como mencionamos acima, discutiremos também o posicionamento do professor frente aos alunos e as questões que envolvem a interface professor-aluno-material didático.

Essa problemática relacionada à submissão e à passividade do aluno diante dos discursos que adentram as salas de aulas por intermédio dos professores, pelos discursos elaborados por formadores de opinião, é discutida por Maria Cecília Mendonça (2006), na expressão cunhada *políticas de fechamento*, sobre a qual faremos algumas considerações a seguir.

2. A propósito das políticas de fechamento

Segundo Mendonça (2006), embasada nas proposições de Britto (1997), existe uma ausência de mudanças no ensino de gramática e língua. Ausência que pode ser explicada “pelos formadores de opinião – no caso, mídia, livros didáticos e vestibulares – que atuam no sentido de reforçar valores linguísticos equivocados, tendo em vista conhecimentos recentes produzidos pela linguística” (MENDONÇA, 2006, p. 244). A atuação desses formadores de opinião produz, segundo a autora, um fechamento nas possibilidades de trabalho com língua na escola, ou seja, o papel desempenhado por essas instâncias sociais vai de encontro aos conhecimentos produzidos pela linguística. Desse modo, há nessa atuação uma tentativa de contenção dos avanços propostos pela ciência em relação à visão de língua e de ensino e os desdobramentos dessa tentativa transcendem os limites da sociedade exterior à escola e atingem esse espaço na forma das *políticas de fechamento* das quais discorre Mendonça (2006).

Essas políticas de fechamento podem ser constatadas no ensino de língua em atividades como *leitura e produção de textos*, com as monoleituras e a estereotipação do gênero textual produzido pelo aluno, e *reflexões sobre variações linguísticas*, com a cristalização da dita norma culta. Há nas salas de aula, conforme supracitado, certa imposição de dis-

curso já elaborados pelos formadores de opinião, cuja porta de entrada principal é o professor e cujo alvo é o aluno. Conforme afirma Mendonça (2006, p. 244), existem alguns discursos sobre a língua que são considerados autorizados, pois são produzidos por sujeitos autorizados, os formadores de opinião, e esses discursos influenciam na opinião que a sociedade tem sobre a língua, de tal modo que eles adentram nas escolas por diversos meios como o livro didático, por exemplo, dando rumo ao trabalho do professor e definindo o que deve ser ensinado na disciplina de língua portuguesa. Ou seja, toda essa prática é arquitetada fora do espaço da escola, mas adentra nesse espaço por meio da prática docente, tornando o professor um propagador das políticas de fechamento. Sendo assim, é ele quem se torna o cerceador do discurso do aluno, por viabilizar a entrada de outros discursos prontos, elaborados por pessoas autorizadas. Ainda seguindo o roteiro proposto por Mendonça (2006), passemos a algumas considerações sobre as três atividades que fazem parte do ensino de língua nas escolas, a *leitura e produção de textos* e *as considerações acerca das variações linguísticas*, em conformidade com a ótica dessas políticas de fechamento.

2.1. Leitura ou monoleitura?

No que se refere às atividades de leitura em sala de aula, Mendonça (2006) faz consideração à ideia da produção da contrapalavra ao texto. Segundo a autora “ao internalizar a palavra do outro e lançar uma *contrapalavra* (nesse caso, ao produzir uma interpretação do texto), o sujeito está produzindo, necessariamente, uma nova palavra” (MENDONÇA, 2006, p. 245). Mas o que as escolas têm possibilitado aos alunos é apenas a opção de acatar interpretações prontas e produzidas por leitores privilegiados, que são consideradas corretas e acabadas, não dando ao aluno a oportunidade de explorar as diversas possibilidades de interpretação de um mesmo texto. Nesse sentido, a leitura dos textos nas aulas de língua portuguesa se configuraria mais como uma monoleitura e a interpretação dos mesmos simplesmente não existiria, pois as questões levantadas em relação a ele pelos livros didáticos, por exemplo, já possuem respostas predefinidas, cabendo ao aluno a tarefa de adivinhá-las ou seguir o raciocínio desse leitor privilegiado, o que não seria possível, pois trata-se de indivíduos pertencentes a realidades diferentes e com pontos de vista também diferentes.

Em relação à questão da interpretação de textos, merecem destaque os pertencentes à esfera literária. O ensino de literatura e de leitura e interpretação dos textos pertencentes a essa subárea são visivelmente problemáticos. Para Cereja (2004), a prática de ensino de literatura mais comum hoje nas escolas tende a desenvolver o conteúdo em dois domínios essenciais. “Primeiramente, logo nas primeiras aulas do ensino médio, as construções de alguns conceitos básicos de teoria literária e de teoria da comunicação, considerados “ferramentas” indispensáveis para lidar com o texto literário” (CEREJA, 2004, p. 73). Alguns desses conceitos, segundo o autor, foram introduzidos nos currículos literários por influência da linguística e são, no geral, de teoria literária e da linguagem. Ou seja, o cerceamento do discurso do aluno em relação à interpretação dos textos literários começa mesmo a partir do momento em que o professor tenta instrumentalizar o aluno para tal interpretação, desconsiderando a visão própria, subjetiva do mesmo ao direcionar essa visão por uma única ótica: a da teoria literária. Analisando esse processo pelo ponto de vista das políticas de fechamento, a interpretação do aluno a um texto é válida desde que ele faça essa interpretação pela ótica da teoria literária, por exemplo, desconsiderando a visão pura do mesmo em relação ao texto.

Em um segundo momento, após a construção desses conceitos, segundo Cereja, o aluno estaria, supostamente, preparado para ter contato com o texto literário, que passa a ser visto de modo sistematizado. “A partir daí, então, tem início o estudo da história da literatura, que perdurará até o fim do ensino médio.” (CEREJA, 2004, P. 74). Observa-se que o aluno tende sempre a estar direcionado pelo professor, que por sua vez está direcionado pelo livro didático, que por sua vez foi construído por um leitor privilegiado portador de um discurso autorizado e propagador das práticas de fechamento. Ou seja, há uma cadeia de ações que leva o professor a silenciar cada vez mais o aluno.

Quanto à metodologia para o trabalho com o texto literário, esta consiste em um passo a passo já corriqueiro. A maioria dos professores, segundo Cereja (2004, p. 75), tende a seguir um roteiro básico: breve apresentação do movimento literário com suas datas, contexto histórico, características do movimento, principais autores e leitura de partes ou integral de um de seus textos ilustrativos. Desse modo, ao aluno cabe apenas a parte de receber as informações trazidas pelo professor, exercendo um papel de passividade no processo, que não permite discutir esses textos além dos limites das interpretações já feitas. Tudo isso demonstra que a leitura, interpretação e possível discurso que, por ventura, venha ser

produzido pelo aluno em relação a um texto literário, por exemplo, não tem valor se o mesmo não for submetido a essa sabatina, se ele não se curvar e se deixar silenciar pelo que já foi produzido.

2.2. A cristalização da visão de língua - a norma culta

Em relação ao ensino de gramática, as críticas são mais conhecidas e corriqueiras. A gramática normativa, “conjunto sistemático de regras de bem falar e escrever” (MENDONÇA, 2006, p. 234), já é uma velha conhecida do ensino e a tentativa de unificar a língua nessas gramáticas a partir do esquecimento das variações linguísticas é uma constante, segundo Mendonça (2006). Também nesse aspecto, a ação dos formadores de opinião, como a mídia, tem impacto considerável. As críticas feitas por leitores privilegiados e detentores de discursos autorizados às variações linguísticas do português brasileiro silenciam o indivíduo que faz parte da realidade social em que essas variações ocorrem. Ou seja, por mais que a linguística, por meio de pesquisas realísticas acerca da língua, apresente propostas didáticas a fim de reorganizar o ensino, há sempre ações de agentes ou instituições sociais que se esforçam em tentar unificar a língua.

O ensino de gramática sofre duras críticas, mas, em se tratando de sala de aula, poucas delas são realmente consideradas. Enquanto isso, a língua tende sempre a seguir seu fluxo, mas existe uma força que tenta conter essa fruição: os formadores de opinião, que acabam por afetar todo o sistema educacional ao criticar e condenar usos e variações naturais ao sistema linguístico. Costumou-se atribuir à gramática normativa o papel de instituir regras de bom uso da língua e essas regras ainda são as aplicadas em sala de aula, por meio das aulas dos professores e dos ensinamentos dos livros didáticos.

O problema não é com o ensino da gramática, mas no modo como se faz esse ensino. A esse respeito, Faraco (2008, p. 185) afirma que “não se condena propriamente o ensino de gramática – que foi sempre elemento central da tradição escolar brasileira – mas seus defeitos.”. As críticas, segundo Faraco, se voltam, em especial, para a “obsessão do erro a ênfase na terminologia e não nos fatos e o formalismo excessivo na análise sintática tradicional.” (FARACO, 2008, p. 185). O discurso do erro age fortemente sobre o indivíduo e essa metodologia ultrapassada e reforçada a cada dia pelas ações dos formadores de opinião se tornam também uma política de fechamento.

Toda essa problemática que envolve o ensino de gramática desperta questionamentos diversos. Afinal, existe razão para se ensinar gramática? Existe uma metodologia adequada, que não feche os horizontes do aluno? Em relação a essa questão, Luiz Carlos Travaglia (2004) apresenta algumas possíveis razões para o ensino de gramática nas escolas e discorre também sobre algumas metodologias que podem ser adotadas para o aprendizado das teorias gramaticais, pois não se pretende aboli-lo do ensino, mas torná-lo adequado e com objetivos mais coerentes e concretos, sem necessariamente calar os indivíduos.

Primeiramente, para o autor, “o objetivo maior e prioritário do ensino de língua portuguesa, como *língua materna*, no ensino médio e fundamental, é a formação de usuários competentes da língua” (TRAVAGLIA, 2004, p. 96). O ensino deve ter como meta o trabalho com a competência comunicativa do aluno. O autor afirma ainda que se deve ter em vista

que todo falante nativo tem competência no uso de pelo menos uma (ou algumas) variedade(s) da língua quando chega à escola, o objetivo mais pertinente e importante do ensino de língua materna seria, como já dissemos, desenvolver a competência comunicativa desse falante (TRAVAGLIA, 2004, p. 97)

Nesse sentido, de acordo com a concepção de Travaglia, a gramática normativa deve sim ser ensinada, mas apenas como uma variedade linguística a mais para que dela o indivíduo faça uso. O objetivo do ensino se torna assim mais amplo, abarcando a gramática e todas as outras variedades linguísticas. O ensino deixa de ser focado em uma única teoria, tida como prestigiada, e o aluno passa a ter contato com o máximo de variedades possível, sendo instruído a fazer uso das mesmas nos mais variados contextos.

Parece, pois, que tudo isso está sendo feito em muitas escolas das quais temos notícia. Primeiramente, o professor silencia o aluno ao desconsiderar a variedade da qual ele faz uso e, só depois, ele tenta suplantar essa variedade, substituindo-a pela que se convencionou eleger padrão, correta. Em suma, tem sido retirado do aluno o direito de dominar e fazer uso de mais de uma variedade linguística, a começar por aquela que o aluno traz de casa, sua língua materna.

2.3. Indivíduo silenciado produzindo textos: como fica?

A produção textual também não fica isenta das críticas e esta, diante do exposto acima, é a mais previsível possível, afinal, qual o texto

esperado de um aluno que foi silenciado em todos os aspectos já citados? Ainda aproveitando as proposições de Mendonça acerca das políticas de fechamento, observaremos a proposta dos PCN em relação à presença do texto em sala de aula e, em seguida, discutiremos a posição da autora em relação ao assunto.

Para os PCN, o ensino de língua portuguesa deve ser centrado no estudo e prática das diferentes formas de linguagem existente, nos mais variados contextos. Nesse sentido,

O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, no ensino médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal [...]. A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo da sua atualização e a razão do ato linguístico. (PCNEM, 200, p. 18).

Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve se direcionar, pressupondo a visão de linguagem verbal, tendo como a unidade básica o texto, que, por sua vez, representa a fala e o discurso que o indivíduo produz, cuja finalidade é a comunicação.

Ainda segundo os PCN, “O aluno deve ser considerado um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constitui como ser humano” (PCNEM, 200, p. 18). O texto, nesse âmbito, não se refere apenas às construções feitas no domínio da escrita. O texto que identifica o indivíduo em uma coletividade, caracterizando-o como membro de uma cultura, assume um sentido mais amplo. Ele transcende os limites da escrita, visto que se refere a toda produção feita no sentido de estabelecer comunicações e relações interpessoais. Mas, diante disso, como um texto pode representar um indivíduo que foi submetido a um processo de silenciamento? Pois vimos que a leitura e interpretação de um texto literário na escola são feitas com base em uma teoria, desconsiderando a visão pura do indivíduo e esse mesmo é obrigado também a abandonar a variedade linguística da qual faz uso substituindo-a por outra que não é a dele, logo, qual o produto final desse processo? Um texto produzido por indivíduo silenciado nada tem dele, obviamente.

Se o indivíduo deve ser entendido pelo texto que produz, seja ele oral ou escrito, conforme a proposta dos PCN, o professor, enquanto mediador, deve ouvir esse aluno antes de fazer com que ele leia, interprete e produza textos com base em uma teoria, usando determinada norma ou seguindo determinada estrutura textual. Não há possibilidade de reconhecer um indivíduo em um texto, cuja produção foi respaldada por discursos e teorias que não fazem parte de sua realidade. Se considerarmos as

proposições de Mendonça (2006), veremos que todas as atividades de sala de aula invalidam de imediato a proposta dos PCN, visto que não dão voz e vez aos indivíduos.

O resultado de todo o processo tem sido frustrante, pois não tem sido dada a oportunidade para que o aluno seja ele mesmo e produza segundo o que ele sabe antes que lhe ofereçam teorias e recomendações históricas. Não estamos sugerindo a extinção dessas ferramentas, mas tentando viabilizar um modo mais racional para seu uso, afinal, se o ensino não precisasse de melhoras, as críticas não existiriam e não seriam tão constantes.

As questões discutidas por Mendonça não são apenas problemas corriqueiros do ensino. Se considerarmos que as políticas de fechamento atuam no sentido de silenciar o indivíduo, visto que as proporções que elas assumem são maiores do que as propagadas no ensino em geral e, na mídia, em especial. O aluno não tem produzido textos com o conhecimento que ele tem, mas com o que lhes impõem a escola e o professor, com base nos discursos elaborados que foram mencionados anteriormente. O que precisa ser desenvolvido nesse aluno, acima de tudo, é a sua capacidade de interagir, de falar de elaborar o seu próprio discurso e não de acatar o que já está produzido. Esse aluno precisa ter uma visão de mundo, precisa discutir questões sociais que lhe afetam direta ou indiretamente e a escola não tem possibilitado isso a ele, uma vez que tem desconsiderado sua visão durante o processo educacional. O aluno precisa ter na escola oportunidade para falar, pois só assim o produto final (o texto) vai ser realmente dele e ele poderá ser identificado no mesmo, independente da estrutura ou domínio em que seja produzido.

3. Considerações finais

A essa questão do trabalho com a liberdade de expressão do aluno em sala de aula agrega-se a discussão acerca do que abordamos aqui como uma das possíveis soluções para essa problemática, o trabalho com a oralidade. Apoiamo-nos nas propostas de Bentes (2011), que tratam justamente do desenvolvimento das habilidades orais em sala de aula, aliada às questões relacionadas aos direitos humanos. Para a autora, alguns problemas da educação, como “as altas taxas de evasão escolar, estão diretamente relacionadas ao tratamento inadequado conferido ao fenômeno da diversidade social, cultural e linguística presente na sala de aula” (BENTES, 2011, p. 44). A escola, que deveria ser uma instituição in-

cumbida de conscientizar e formar cidadão capazes de reconhecer, respeitar e conviver com a diversidade, torna-se cenário das consequências da ausência de tais práticas.

Não é de se estranhar que o problema do não respeito à diversidade faça parte do espaço escolar. Afinal, o que esperar de uma instituição e de uma disciplina, que atentam contra a variedade linguística da qual os alunos fazem uso dia a dia? A escola e o professor devem estar conscientes, portanto, dessa diversidade, bem como respeitá-la e conscientizar os alunos de sua importância. A proposta de Bentes (2011) de trabalhar com oralidade e direitos humanos em sala de aula se mostra produtiva em dois sentidos. Atende as exigências dos PCN ao trabalhar com o texto verbal e também contribui para a formação de indivíduos críticos e com capacidade de compreensão da realidade que os cerca. A discussão de temas de interesse público, que é uma das propostas da autora, já colabora de forma significativa para que o indivíduo entenda a sua realidade e o contexto de diversidade em que ele e os outros estão inseridos. Além disso, o trabalho com oralidade vai corroborar para que esse indivíduo torne-se apto a construir seu próprio discurso e faça suas próprias interpretações sem, no entanto, se submeter a outros discursos considerados autorizados. O texto passa a ser uma construção espontânea, nesse sentido, e o aluno não vai se sentir obrigado a encher folha de papel, ou seguir um gênero estereotipado, como afirma Mendonça (2006). Têm-se assim mais escritores do que apenas redatores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa. Ensino médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 17-08-2014.

BENTES, Anna Chrisina. Oralidade política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

CEREJA, Willian Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. São Paulo, 2004. Tese (Doutoramento em linguística aplicada e estudo da linguagem). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_tes

[es/LinguaPortuguesa/teses/Tese_WilliamCereja.pdf](#)>. Acesso em: 17-08-2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Marina Cecília. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 233-263.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TECNOLOGIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Simone Regina de Oliveira Ribeiro (UNIGRANRIO)

monyregina@hotmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

RESUMO

As tecnologias de comunicação e informação estão relacionadas às diferentes linguagens utilizadas nas mais distintas práticas sociais pelos indivíduos. As tecnologias de comunicação e informação surgem para sanar necessidades específicas em tempos e espaços diversos, em contrapartida podem alterar, e em geral alteram profundamente as práticas sociais, econômicas, culturais e educacionais, entre outras. Ao investigarmos as práticas educacionais a distância no Brasil identificamos modificações tecnológicas que demandam não apenas o uso de modernos equipamentos, mas, e, principalmente, alteraram os comportamentos dos estudantes diante do objeto de estudo, das interfaces que utilizam para acesso às informações e construção de conhecimento, das diferentes linguagens (escrita, som, vídeo, por exemplo) e também a possibilidade de superação do isolamento nos cursos de educação a distância através do uso de gêneros digitais que potencializam as trocas entre os estudantes e entre esses e o professor-tutor. Portanto, este resumo tem como objetivo discutir aspectos históricos, epistemológicos e didáticos que sustentam a educação a distância, a educação on-line e a comunicação no contexto da educação on-line. Para tanto, apresentaremos uma discussão acerca da tecnologia relacionada à comunicação e às linguagens, percorrendo alguns conceitos de tecnologia enquanto ferramenta e técnica. Discutiremos a relação intrínseca da tecnologia com a educação a distância ao longo dos anos. Recorremos a três compreensões de evolução da educação a distância para embasar a discussão: Pimentel (1999), Campos (2007) e Moore e Kearsley (2008). Cabe ressaltar que os aspectos históricos da educação a distância são apresentados não com objetivo de traçar uma linha do tempo, mas de contextualizar e discutir mudanças didáticas e epistemológicas da educação a distância, a partir dos avanços tecnológicos usados nesta modalidade de ensino, considerando que a Internet e o uso dos dispositivos digitais mudaram muito nos últimos anos, inclusive quando aplicados à educação a distância.

Palavras-chave: Tecnologia. Linguagem. Educação a Distância.

1. Introdução

As tecnologias de comunicação e informação estão relacionadas às diferentes linguagens utilizadas nas mais distintas práticas sociais pelos indivíduos. As tecnologias de comunicação e informação surgem para sanar necessidades específicas em tempos e espaços diversos, em contrapartida podem alterar, e, em geral, alteram profundamente as práticas sociais, econômicas, culturais e educacionais, entre outras.

O final do século XX e o início do XXI foram e estão sendo marcados por avanços tecnológicos surpreendentes. Tais avanços emergem da necessidade de uma sociedade globalizada e conectada que se organiza mundialmente sobre novas bases.

Configura-se, portanto, conforme aponta Kenski (2012), uma sociedade com novas necessidades tecnológicas frente às mudanças individuais, sociais e culturais. Entendemos que cada época possui suas características tecnológicas, e, na contemporaneidade, compreendemos serem estes avanços, pelo menos em parte, responsáveis por influenciar as relações de comunicação, sociais, culturais, econômicas, educacionais entre outros aspectos.

Vivemos na contemporaneidade um momento de rapidez na comunicação que altera a relação tempo e espaço, uma vez que é possível acessar pessoas, empresas, realizar transações financeiras e bancárias, comprar e vender teoricamente de qualquer lugar ou hora; procedimentos possíveis pela expansão de dispositivos móveis que através do acesso à rede – *Internet* – reconfigura a ordem mundial (HALL, 2006).

Neste trabalho discutiremos questões relativas às complexas relações entre tecnologias, sociedade e formas e possibilidades de comunicação. Trataremos também dos reflexos destas no desenvolvimento de uma modalidade educacional em crescente expansão: a educação a distância.

2. Tecnologia e sociedade

Os tempos atuais são marcados pelas tecnologias midiáticas e pela interatividade. Neste cenário, podemos encontrar cada vez com mais frequência publicações e notícias que se referem à *sociedade da informação, sociedade digital, era digital, era da informação, sociedade em rede, era tecnológica* entre outras denominações. O emprego destas e outras expressões por vezes podem conduzir à associação da tecnologia a

desenvolvimentos recentes, resultando, portanto, em visão restrita do que seja tecnologia. Em parte, isto reflete a diversidade de conceituações apontadas, por exemplo, por Veloso (2011). O autor aponta que

ao falarmos de tecnologia, isso não significa, necessariamente que estamos falando sobre as tecnologias da informação e comunicação, embora a tendência, nos dias atuais, seja a de confundir tais termos, ou ainda, tomá-los como sinônimos. (VELOSO, 2011, p. 3)

Na mídia, a visão de tecnologia como algo “ainda recente” é bastante divulgada, mesmo que indiretamente. Com bastante frequência, são tratados como tecnologia as ferramentas e os dispositivos eletrônicos, informatizados e digitais. Esta redução da compreensão de tecnologias às tecnologias mais recentes é apontada por Vandresen (2011, p. 43)

Quando pensamos em educação e nas ferramentas utilizadas neste processo, automaticamente nos reportamos às tecnologias mais recentes, como tevê, vídeo e computadores, esquecendo-nos que, anteriormente, outras tantas foram consideradas, para a sua época, ferramentas de ponta. Por fazerem parte do nosso cotidiano há muito tempo, essas ferramentas encontram-se tão enraizadas a nossa práxis que não as percebemos mais como elementos auxiliares do processo educativo.

Podemos pensar, então, que, conforme novas tecnologias são desenvolvidas e se popularizam, tecnologias anteriores parecem perder o *status* de tecnologia, já que esta é comumente associada à questão da inovação.

No entanto, Kenski (2012) afirma que tudo que usamos na nossa vida diária é tecnologia. Para a autora, a evolução social do homem influenciou e influenciará o desenvolvimento de tecnologias, por conseguinte, a relação dele com a tecnologia será diferente a cada época, em nível individual e social, uma vez que, com o tempo algumas tecnologias são naturalizadas e não são mais vistas como tecnologias, ou apenas perdem um status de inovação, conforme já apontado. Para a pesquisadora,

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. (KENSKI, 2012, p. 21).

Poderíamos dizer que a tecnologia altera a relação do homem com o outro, do homem com a ferramenta e do homem consigo mesmo.

Nas palavras de Kenski (2012, p. 18), tecnologia é todo “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao plane-

jamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Neste sentido, o uso de conhecimento para a criação de ferramentas nas sociedades primitivas marca uma tecnologia para um determinado fim como uso da pedra, do bronze, por exemplo. Tempos depois poderíamos citar o lápis, o livro, entre outros. Nos tempos atuais, *smartphone*, *tablet*. Assim, entendemos que as ferramentas tecnológicas estão em todos os espaços de nossas vidas.

Para consolidar esse entendimento de tecnologia, é necessário ressaltar que, para Kenski (2012, p. 19), “a tecnologia é um conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas”. Cabe esclarecer que as ferramentas correspondem a toda e qualquer criação de produtos em diferentes momentos históricos e as técnicas correspondem às ações que realizamos para utilizar as ferramentas; seria o sentido que damos aos usos das ferramentas.

Cada tecnologia, em sua época, tende a provocar fascínio, curiosidade, abrir novas possibilidades de ação e, dependendo da tecnologia, meios e formas de interação. Por outro lado, as criações tecnológicas, principalmente aquelas que podem representar quebra de paradigmas ou elevado poder de inovação e alteração em práticas sociais e culturais, são acompanhadas desafios, críticas, suspeitas e riscos. Este fato não é novidade. Nos últimos anos, no entanto, o que impressiona e atrai atenção de pesquisadores das mais diversas áreas é a velocidade de tais avanços, tanto no que se refere ao seu desenvolvimento quanto aos seus reflexos práticos na vida de uma parcela significativa da população. Em termos práticos, esta velocidade demanda maior capacidade de adaptação e formação continuada.

Estudiosos como Lévy (1993), Ribeiro O. (2011), Kenski (2012) e Silva (2012) advertem que a técnica não deve ser apenas reduzida à simples ação de usar a ferramenta (utilidade), mas ampliam esse conceito, considerando em que medida a ação do homem sobre a máquina ou ferramenta (funcionalidade) pode alterar as relações de interatividade e socioculturais.

3. Tecnologias e linguagens

Ao contrário do que possa parecer, a tecnologia não está limitada à criação de ferramentas ou equipamentos. Lévy (1993) considera ainda as tecnologias da inteligência que alteram a relação do homem com a

máquina, principalmente a partir dos avanços da informática. Quando relacionamos tecnologia e comunicação, podemos engendrar pelos aspectos da tecnologia da linguagem, que também não é um produto ou equipamento físico, mas uma tecnologia que usamos diariamente em nossas relações comunicativas.

Denise Braga (2013) atribui a construção das culturas e as complexidades das relações sociais à capacidade do homem “de criar ferramentas e linguagens” (2013, p. 25). Para ela, os avanços decorrentes das tecnologias, sejam elas de ferramentas ou de linguagens, permitiram o surgimento de culturas e de reorganizações sociais, sendo a linguagem responsável também por moldar a própria mente humana. Por isso, torna-se importante discutirmos aspectos inerentes à evolução da linguagem.

Ao percorrermos a história da evolução da linguagem, encontramos em Lévy (1993) e Kenski (2012), diferentes aspectos a começar pela linguagem oral, passando pela linguagem escrita, até chegarmos à linguagem digital.

A linguagem oral é a mais antiga tecnologia de comunicação encontrada na história da humanidade (LÉVY, 1993). Ela permitiu estabelecer relações de comunicação uns com os outros, diferenciando os homens dos animais. Muitas histórias foram transmitidas de geração a geração através de relatos orais, que, apoiados na memória, tornava viva a história de um povo (LÉVY, 1993; KENSKI, 2012).

Braga (2013) diz que antes da linguagem oral ter sido construída enquanto promotora de comunicação social, os indivíduos usavam antigos sons, expressões faciais e corporais como gestos para estabelecer uma troca comunicativa uns com os outros, mas esses recursos eram muitas vezes imprecisos. A necessidade de clareza na comunicação impulsionou a construção de signos linguísticos padronizados por uma sociedade, dando origem à linguagem oral. Portanto, quando os sons e expressões corporais passaram a fazer sentido em determinados contextos sociais e “fora do contexto imediato onde estavam o falante e o ouvinte” (BRAGA, 2013, p. 26), quando alcançaram a condição de transmitir sentimentos e pensamentos; então deram origem à comunicação mais precisa entre os indivíduos do grupo social. No entanto, esse tipo de tecnologia exigia a presença física face a face para que a comunicação pudesse ser estabelecida dentro do grupo social.

Das mudanças sociais e culturais oriundas a partir da agricultura, surgiram as aldeias, as vilas e a necessidade de consolidar o que só era

transmitido oralmente, com apoio da memória. Ribeiro S. e Vilaça (2013) apontam que as primeiras marcas com intuito de registrar uma informação ou conhecimento, ou ainda um fato ocorrido, não transmitiam informações precisas e seguras através dos pictogramas nas rochas e cavernas. A partir dessas marcas, a humanidade construiu uma tecnologia mais avançada com representações simbólicas de ideias, que se convencionaram na escrita ideográfica e mais adiante, na escrita alfabética.

Da escrita ideográfica surgiram alguns alfabetos, como o alfabeto organizado pelos gregos (CÓCCO, HAILER, 1996), de onde surgiu a escrita alfabética. Essa tecnologia da linguagem tornou possível o registro escrito de palavras sem nenhuma relação com os seus representantes tridimensionais, mas, sobretudo, permitiu estabelecer uma correspondência grafema-fonema. Esse sistema de escrita, chamado também de *fonológico*, mantém-se assim até os dias atuais em algumas culturas e depende diretamente de correspondência com os elementos sonoros da língua. Dessa forma, o apoio na memória não é mais necessário para transmissão de conhecimentos e informações, mas surge uma nova necessidade para dominar a tecnologia da linguagem escrita: compreender a comunicação registrada graficamente.

Ratificando o que discutimos até aqui, recorremos mais uma vez a Kenski (2012, p. 37) por afirmar que “a escrita, interiorizada como comportamento humano, interage com o pensamento, libertando-a da obrigatoriedade de memorização permanente”.

A escrita permitiu que pensamentos, emoções e informações fossem transmitidos com precisão entre os indivíduos distantes fisicamente, desde que dominassem a linguagem escrita, alterando, portanto, as normas sociais, culturais e de letramento da humanidade; além de inserir no contexto educacional uma nova possibilidade de educação na modalidade a distância.

4. Tecnologia e educação a distância: uma relação intrínseca

De acordo com o portal oficial do Ministério da Educação (MEC), educação a distância é definida da seguinte forma:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulamentada por uma legislação específica e pode ser implantada na

educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na modalidade superior. (BRASIL, MEC²⁵).

De modo geral, é consenso entre pesquisadores que a distância física é a característica ímpar da educação a distância. Nesse sentido, a flexibilidade temporal e espacial é peculiar a essa modalidade, ainda que outras características tenham alterado as formas na oferta da educação a distância, principalmente, a partir dos avanços tecnológicos usados nessa modalidade de ensino, em especial, com o advento da *Internet* aplicados à educação a distância.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que não é tão recente quanto parece (SARAIVA, 1996, OLIVEIRA, 2002, VILAÇA, 2010). O uso do material impresso foi um recurso quase que exclusivo na educação a distância, por longo tempo. No entanto, estudos apontam que esta exclusividade tem dividido espaço com recursos tecnológicos que emergem, principalmente, com as tecnologias de comunicação e informação atuais, com uso, em especial, do computador e da *Internet*.

Segundo Campos (2007) e Pimentel (1999 apud CAMPOS, 2007), diferentes gerações de educação a distância podem ser encontradas, graças à evolução dos recursos tecnológicos usados para fim de comunicação entre formadores e estudantes. No entanto, não há entre os estudiosos, um consenso em relação a tais gerações de educação a distância.

Entretanto, há consenso na comunidade acadêmica de que com a educação a distância mediada pelo computador e pela *Internet*, diversas barreiras são superadas e novas formas de relacionamentos e interatividade entre os usuários surgem, pois permitem maior flexibilidade espacial, temporal e geográfica.

Para Vilaça (2010), essa modalidade de ensino é bastante antiga, de modo que, para ele, torna-se difícil definir uma data precisa de seu surgimento. Enquanto que Oliveira (2002) pondera que já na antiguidade havia a prática do envio de mensagens escritas de mestres para seus discípulos; prática que para a autora já pode ser considerada um modelo de educação a distância, porque tais mensagens tinham como objetivos promover a aprendizagem daqueles que, eventualmente, estivessem fisicamente distantes.

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&catid=355&Itemid=230>. Acesso em: 03-11-2013

Saraiva (1996) também afirma que a comunicação com fim educativo tem início na antiguidade, através das mensagens escritas por discípulos fisicamente distantes com objetivos de aprendizagem; conforme acredita a autora, “(...) as cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se às que transmitiam informações científicas e àquelas que, intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução.” (SARAIVA, 1996, p. 18).

Vilaça (2010) aponta que para alguns teóricos o surgimento da educação a distância está frequentemente ligado aos avanços tecnológicos, a começar pela invenção da imprensa, mais precisamente, através dos jornais; chegando a considerá-lo um dos primeiros instrumentos usados com fins de transmitir instruções ou ensinamentos a distância.

Nesse sentido, cabe recorrer a Saraiva (1996) que remete em seu artigo à pesquisa realizada pelo professor Francisco José Silveira Lobo Neto que, por sua vez, sinaliza em seus estudos o primeiro marco da educação a distância em 20 de março de 1728, na *Gazeta de Boston*, por Cauleb Phillips, então professor de taquigrafia, através do seguinte anúncio: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston.” (SILVA NETO, *apud* SARAIVA, 1996, p. 18).

Portanto, foi a partir da invenção da prensa em 1447 por Gutenberg e, com ela, a possibilidade de reprodução em larga escala dos materiais impressos, que houve a crescente demanda de circulação de informações, principalmente, quando desta invenção surgiu o primeiro jornal impresso, em 1702 (RIO DE JANEIRO, 2011). Essa descoberta tecnológica torna-se, então, um marco para os avanços da educação a distância a um nível coletivo e, deliberadamente, com o propósito de romper com distâncias geográficas e temporais, conforme podemos perceber com a intenção do anúncio do professor Cauleb Phillips publicado em 1728, que propiciou que as pessoas que não residissem em Boston obtivessem o acesso aos mesmos conhecimentos, independente da distância.

Muito embora a invenção da imprensa tenha sido um marco na história da educação a distância, ressaltamos que, segundo autoras como Oliveira (2002) e Saraiva (1996), a partir do século XX, houve um impulso na consolidação e expansão da educação a distância no mundo, decorrente da modernização dos serviços dos correios, da maior rapidez dos meios de transporte e, sobretudo, pelos avanços alcançados no campo da

tecnologia da informação e comunicação. Avanços que ampliaram as possibilidades do uso estritamente da escrita para outros recursos que vieram somar-se ao escrito. Segundo Saraiva:

Sobretudo a partir das décadas de 60 e 70, a teleeducação, embora mantendo os materiais escritos como base, passa a incorporar, articulada e integradamente, o áudio e o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o videodisco, o computador e mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem (hipertextos, diferentes linguagens), instrumentos de uma fixação de aprendizagem com *feedback* imediato, programas tutoriais informatizados etc. (SARAIVA, 1996, p.19).

Campos (2007) salienta que as pesquisas e o desenvolvimento dos recursos computacionais ocorrem paralelamente aos avanços tecnológicos na educação a distância. Ela aponta que, a partir da década de 60 e 70, programas de autoinstrução mediados por computadores, modificaram a relação e interação do homem com a máquina. Fato esse que, logo após tal período, aproximadamente na década de 80, realizam-se pesquisas e financiamentos intensos do uso de computadores na oferta de educação.

Nas últimas décadas essa modalidade tem se multiplicado tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento. A exemplo, o Brasil, na América Latina, sobre novas bases teóricas, políticas, tecnológicas, filosóficas e pedagógicas. (OLIVEIRA, 2002).

5. *Considerações finais*

Os avanços tecnológicos tendem a ter reflexos nas práticas educacionais, o que pode acontecer sob diferentes perspectivas. O uso de dispositivos tecnológicos em sala de aula é apenas um dos sinais desta complexa relação. Afinal, o uso pedagógico de dispositivos tecnológicos não pode ser restrito ao seu caráter instrumental, como algo que possibilitaria formas mais modernas ou sofisticadas de apresentação ou distribuição de conteúdo. Tecnologias como o quadro-negro, o retroprojeter e o projetor de slides podem ser usados de formas muito semelhantes, embora logicamente seja fácil perceber as diferenças entre eles.

Em outras palavras, a ferramenta tecnológica por si só pode não abrir novas possibilidades significativas de ensino-aprendizagem. As mudanças, portanto, não podem ser restringir ao dispositivo, mas a comportamentos, formas de interação e a capacidade em empregá-los para

fins educacionais. Caso contrário, substituir um quadro-negro por um projetor de slides pode ser apenas a troca de dispositivo (de uma tecnologia mais antiga e popular para uma tecnologia mais recente e mais restrita), com pouco proveito real.

As práticas educacionais devem ser beneficiadas pelos avanços tecnológicos de forma ampla, com atenção para que não se caia no risco de “mero *update*” do recurso tecnológico para as aulas.

Certamente a internet é a tecnologia que mais tem impactado as formas como nos comunicamos, obtemos informação e aprendemos. As relações entre online e off-line, virtual e real revelam-se cada vez mais complexas.

Atualmente a educação a distância tem se consolidado como um modelo de educação em que a maior parte da mediação dá-se através de comunicações virtuais ou tecnológicas, reduzindo tempo e espaço. A internet abriu um vasto espaço para a educação a distância.

Não há exigências de tempo (hora) e espaço (local/espaço físico) comum aos usuários quando tratamos de atividades assíncronas, aquelas que não dependem da presença simultânea dos participantes, como participação em *fórum*, por exemplo, ou para acesso a conteúdos. Basta que o acesso à *Internet* seja garantido para se conectarem a qualquer hora e lugar no ambiente virtual de aprendizagem do curso e, a partir daí, ter acesso ao conteúdo e aos outros participantes, por dispositivos móveis, como *notebook*, *tablet*, etc. No caso de atividades síncronas como *chat*, por exemplo, torna-se necessário o acesso simultâneo no horário estabelecido independentemente do local em que estejam. Assim, a educação a distância cumpre com maior rapidez, como nunca antes, sua característica principal: a de superar distâncias físicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CAMPOS, Fernanda C. A. et al. *Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais*. Juiz de Fora: Editar, 2007.

CÓCOO, Maria Fernandes, HAILER, Marco Antônio. *Didática de alfabetização: decifrar o mundo*. São Paulo: FTD, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

OLIVEIRA, Maria Eliane Barbosa. *Educação a distância: perspectiva educacional emergente na UEMA*. Florianópolis: Insular, 2002.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

RIBEIRO, Simone Regina de Oliveira, VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. E-book: tecnologia, educação e leitura. *Cadernos do CNLF*, Vol. XVII, n. 06. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/06/07.pdf>. Acesso em: 03-11-2013.

RIO DE JANEIRO. Empresa Municipal de Mídias Ltda. MultiRio. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. *A escola entre as mídias*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: Lições da história. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun.1996.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

VANDRESEN, Ana Suelly Ribeiro. Ferramentas didáticas – da pedra lascada ao Google. In: ALMEIDA, Marcus Garcia de; FREITAS, Maria do Carmo Duarte. (Orgs.). *Atores responsáveis pela educação e seus papéis: ferramentas de ensino, ferramentas emergentes*. Rio de Janeiro: Brasport, 2011.

VELOSO, R. *Tecnologias da informação e comunicação: desafios e perspectivas*. São Paulo: Saraiva, 2011.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a distância e tecnologia: conceitos, termos e um pouco de história. *Revista Magistro*, Unigranrio, Vol. 01, nº 02, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1197>>. Acesso em: 10-05-2012.