

ISSN: 1519-8782

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Rio de Janeiro, 29 de agosto a 02 de setembro de 2016



CADERNOS DO CNLF, VOL. XX, nº 07
FONÉTICA, FONOLOGIA,
ORTOGRAFIA E POLÍTICA LINGÜÍSTICA



RIO DE JANEIRO, 2016

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO

Eduardo Maluf

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Katia Cristina Montenegro Passos

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

Maria Beatriz Balena Duarte

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Flávia Maria Farias da Cunha

COORDENADORA LOCAL DO XX CNLF

Graziela Borguignon Mota

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA 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 Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Eliana da Cunha Lopes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Naira de Almeida Velozo.

DIRETORA CULTURAL

Adriano de Souza Dias

VICE-DIRETOR CULTURAL

Agatha Nascimento dos Santos Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

José Enildo Elias Bezerra

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

DIRETORA FINANCEIRA

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias-Simon

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
de 29 de agosto a 02 de setembro de 2016**

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Adriano de Souza Dias
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes
Regina Céli Alves da Silva
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meira da Costa
Naira de Almeida Velozo*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho*

COORDENAÇÃO LOCAL

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETARIA GERAL

Silvia Avelar Silva

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe, na primeira edição deste número 07 do volume XX dos *Cadernos do CNLF*, com os trabalhos relativos a fonética, fonologia, ortografia e política linguística apresentados no II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 de agosto ao dia 02 de setembro deste ano de 2016, realizado no *Campus* Tijuca da Universidade Veiga de Almeida, os seis primeiros trabalhos completos entregues pelos autores de acordo com as normas do Congresso, totalizando 92 páginas. Agora, apresenta-lhe a segunda edição, acrescentadas dos artigos sétimo em diante em diante, a partir da página 93, conforme consta do sumário, no final deste número.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo – RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esperamos retribuir agora, com um evento de alto nível, neste II CILF / XX CNLF, a boa acolhida que tivemos da Universidade Veiga de Almeida, neste retorno a nossas origens, depois de dezoito anos.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos* e o livro de *Resumos* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso (http://www.filologia.org.br/xx_cnlf); em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2016* (DVD) e, no caso dos *Resumos*, *Programação*, *Minicursos* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, também em suporte impresso.

Os congressistas inscritos nos minicursos recebem um exemplar impresso do livro de *Minicursos*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2016*.

O *Almanaque CiFEFiL 2016* já traz publicados, além dos referidos livros de *Minicursos*, *Resumos*, *Programação* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, mais de textos completos deste XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

Haverá uma segunda edição das edições eletrônicas, que deverá sair a partir de dezembro, em que serão incluídos todos os trabalhos relativos aos temas desse número.

Agradecemos aos congressistas participantes e esperamos que esta publicação seja útil a todos os interessados nos temas que ela inclui para o progresso das ciências linguísticas, filológicas e literárias.

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2016.



SUMÁRIO

0. **Apresentação** – 5
José Pereira da Silva
1. **A entoação em falantes de Santa Teresa (ES)** 9
Priscilla Gevigi de Andrade Majoni
2. **As concepções de gramática, norma e variação em documentos oficiais de políticas educacionais para o ensino médio** 22
Gilvan Mateus Soares e Orando Antônio da Costa Filho
3. **Jogos digitais ou no digital: os objetos educacionais entre a inovação e a remediação** 42
Gilvan Mateus Soares
4. **Ortografia opaca e transparente na escrita de escolares** 54
Andreia Cardozo Quadrio, Maria Cecilia de Magalhães Mollica e Luciana de Melo
5. **Reflexões sobre o uso do *h* no conto “O Benedicto”, de Ismael Coutinho** 69
Fernanda Viana de Sena e Nataniel dos Santos Gomes
6. **Um curso de formação continuada no Facebook: perspectiva dos professores-participantes** 77
Solimar Patriota Silva
7. **A análise da acentuação gráfica dos vocábulos presentes em *Bosquejos*** 93
Cesar Christian Ferreira dos Santos e Nataniel dos Santos Gomes
8. **O uso de letras maiúsculas na escrita de alunos do ensino fundamental II** 105
Cláudia Reis Otoni de Paula
9. **As relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua portuguesa: um estudo sobre os gêneros textuais** 116

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Simony Ricci Coelho, Mônica Saad Madeira e Bianca Correa Lessa. Manoel

- 10. Comunicar é tomar partido 130**
Mariana Vidal de Vargas
- 11. Políticas linguísticas e ensino do espanhol como língua estrangeira no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas: desafios para sua implantação 136**
Maria Rilda Alves da Silva Martins, Erika de Souza Luz e Jonas Pereira Lima

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
A ENTOAÇÃO EM FALANTES DE SANTA TERESA (ES)

Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (UFRJ/CNPq)
pri_gevigi@hotmail.com

RESUMO

Seguindo os pressupostos teóricos e metodológicos da teoria da variação e mudança linguística (LABOV, 1972), foi desenvolvido este estudo fonético-acústico sobre a entonação de sentenças declarativas e interrogativas em sentenças pronunciadas pelos falantes nativos, na zona urbana do município de Santa Teresa, no Espírito Santo – Brasil. Para esta pesquisa, foram selecionadas, das entrevistas realizadas, estruturas frasais com expansão no complemento do sintagma verbal, em que se incluem os três tipos de acentuação do português que foram pronunciadas por oito informantes, divididos em sexo/gênero e faixa etária (8-14 anos e + de 50 anos), e com até 04 anos de escolaridade para a análise e descrição dos resultados.

Palavras-Chave: Fonética e fonologia. Santa Teresa. Espírito Santo.

1. *Introdução*

Há algumas décadas, os estudos na área de prosódia despertaram o interesse de diversos pesquisadores europeus e brasileiros. Esse interesse proporcionou a criação do Projeto AMPER – Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico, iniciado pelo *Centre de Dialectologie de Grenoble*, na França.

Nesse projeto, reúnem-se diversas equipes de pesquisadores do mundo, com o objetivo, além de organizar, compartilhar, e propor uma metodologia universal para os estudos prosódicos, construir um mapeamento fonético-acústico sobre as diferentes variedades dialetais no espaço românico.

O AMPER surgiu também para suprir a lacuna existente sobre os estudos de variação prosódica diatópica. Tendo em vista que as variações melódicas, em diferentes comunidades, não são fáceis de serem descritas, pois vão além dos segmentos sonoros – estão no nível dos suprassementos, da entonação –, o presente trabalho busca delimitar essas diferenças na fala dos descendentes de imigrantes italianos que residem na zona urbana, do município de Santa Teresa.

Nosso foco foi observar se os descendentes de italianos, desse local, apresentam uma entonação semelhante a seus ancestrais, provenien-

tes do vêneto, Norte da Itália, ou se, por meio do contato com o falante capixaba, esse traço prosódico se perdeu.

Para isso, selecionamos 08 falantes da área urbana de Santa Teresa (ES), que nasceram e vivem nesse local até os dias atuais, levando em consideração a faixa etária e o sexo/gênero, em até 4 anos de escolaridade; e, amparados pela metodologia do AMPER, gravamos uma série de quatro repetições das 66 estruturas frásicas propostas e selecionamos as três melhores para análise.

Justifica-se nosso interesse pelo estudo fonético acústico da entonação dos descendentes de imigrantes italianos, no município de Santa Teresa, Espírito Santo, pelo fato de a) desejarmos verificar se os falantes dessa comunidade ainda conservam a entonação de seus ancestrais; e b) não haver nenhum estudo referente a esse tema no Brasil, tratando-se, portanto, de um trabalho inédito.

2. Referencial teórico

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva teórica da sociolinguística (em (LABOV, 1972, 1994, 2001; dentre outros), na vertente da teoria da variação e mudança linguística que são descritos a seguir, e também os estudos sobre a prosódia e seus parâmetros, posteriormente mencionados.

2.1. Sociolinguística

A sociolinguística estuda a língua em seu uso real, preocupando-se em registrar e analisar o vernáculo, que é a fala espontânea, com o mínimo de monitoramento, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, homogênea, independente do contexto situacional e cultural, como as teorias linguísticas anteriores – o estruturalismo, de Ferdinand de Saussure, e o gerativismo, de Noam Chomsky – propuseram.

O importante para Labov (1972) é que o falante tem disponível na língua duas (ou mais) formas de dizer a mesma coisa. Deste modo, segundo esse autor, elementos variantes necessariamente devem veicular o mesmo estado de coisas, num mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

É importante considerar também que a sociolinguística, de acordo com Alkmin (2005), apresenta diversas vertentes, que analisam o fenômeno estudado com métodos próprios: a sociolinguística variacionista ou teoria da variação e mudança linguística, a sociolinguística interacional, a etnografia da comunicação, a dialetologia social e o contato linguístico, entre outras.

Desses modelos teóricos, a sociolinguística variacionista foi utilizada para o embasamento da coleta e análise dos dados, uma vez que as correlações regulares entre língua e fatores externos, como sexo/gênero e faixa etária, são importantes nesta investigação prosódica.

2.2. Sociolinguística variacionista

A teoria da variação e mudança linguística consolidou-se a partir dos estudos de William Labov sobre o inglês falado na Ilha de Martha's Vineyard (1963) e a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova York (1966). Essas investigações possibilitaram um novo olhar sobre a língua, no sentido de analisar o que as forças sociais revelam sobre a estrutura linguística.

Essa corrente teórica apresenta como objeto de estudo a variação da estrutura linguística, “entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (MOLLICA, 2008, p. 10). Sobre isso, Labov (2008), afirma que a variação só poderá ser compreendida dentro do contexto social da comunidade em que as ocorrências são produzidas, pois forças sociais que o grupo possui condicionam as escolhas linguísticas feitas pelos falantes.

Quando se estuda a variação, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, é importante definir o mais precisamente possível o objeto de investigação. A característica geral ou abstrata que o sociolinguísta está estudando é chamada de variável, e as diferentes realizações dessa variável são conhecidas como variantes.

Assim sendo, neste estudo a variável linguística estudada é a entoação, dada pela frequência fundamental, dos falantes descendentes de imigrantes italianos, e os fatores sociais são: o sexo/gênero, a faixa etária e o nível de escolaridade. Essa relação faz-se necessária para a delimitação e descrição dos resultados, uma vez que o objetivo desta pesquisa é observar como se dá a entoação entre as crianças e idosos; e as mulheres e homens; com até 4 (quatro) anos de escolarização.

2.3. Prosódia

A definição de prosódia, no *Dictionary of Linguistics and Phonetics*, de David Crystal (2008), é “*a term used in suprasegmental phonetics and phonology to refer collectively to variations in pitch, loudness, tempo and rhythm*” (CRYSTAL, 2008, p. 419). Estas variações: tom, intensidade, duração e ritmo são conhecidas pelos linguistas como propriedades prosódicas ou traços prosódicos.

De modo geral, os estudiosos na área de prosódia descrevem e analisam esses traços, e, de modo mais específico, segundo Barbosa (2010), na prosódia,

estudam-se as funções prosódicas de demarcação (indicadores de constituintes prosódicos, como sílabas, palavras fonológicas, grupos acentuais, sintagmas entoacionais, entre outros), proeminência (saliência de um constituinte prosódico em relação a outro) e de marcação discursiva (marcadores de turno num diálogo, modalidade da frase, entre outros). Essas funções são veiculadas tanto pela entoação quanto pelo ritmo, pela imbricação entre restrições biomecânicas ligadas à produção da fala (tendência à regularidade de constituintes prosódicos) e restrições linguísticas e paralinguísticas ligadas à percepção da fala (tendência à estruturação dos mesmos constituintes (BARBOSA, 2010, p. 1)

Embora diversos conceitos evidenciam por muitos anos um conflito na literatura no que se refere à definição de prosódia, bem como seus parâmetros acústicos, para este estudo considerou-se a prosódia como uma disciplina linguística, a qual ocupa investigar o tratamento da relação fonema – segmento – com os fenômenos suprasegmentais (que envolvem a entoação). (MADUREIRA, 1999; MORAES, 1982)

3. Metodologia

3.1. Corpus

Este trabalho foi desenvolvido através da metodologia do AMPER, que disponibiliza 66 frases, divididas entre declarativas e interrogativas globais, estruturadas em SVO ou SVSprep, onde se incluem os três tipos de acentuação do português (oxítone, paroxítone e proparoxítone). Uma vez que, para uma análise prosódica, deve-se levar em conta as vogais e a estrutura acentual das sentenças.

Cada constituinte da frase apresenta uma figura, com a finalidade de estimular o falante a montar a oração de maneira espontânea, evitando a leitura. Segue o quadro com as 66 estruturas frásicas do *corpus*.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Ordem de gravação	Frase	Ordem de gravação	Frase
1.	O Renato nadador gosta do pássaro?	34.	O pássaro gosta do Renato de Veneza?
2.	O Renato gosta do pássaro.	35.	O bisavô bêbado gosta do pássaro.
3.	O Renato gosta do pássaro bêbado?	36.	O pássaro gosta do Renato de Salvador?
4.	O Renato nadador gosta do pássaro.	37.	O pássaro nadador gosta do Renato.
5.	O Renato gosta do pássaro pateta?	38.	O pássaro gosta do Renato bêbado?
6.	O Renato pateta gosta do pássaro.	39.	O pássaro pateta gosta do Renato.
7.	O Renato gosta do pássaro nadador?	40.	O pássaro gosta do Renato pateta?
8.	O Renato bêbado gosta do pássaro.	41.	O pássaro bêbado gosta do Renato.
9.	O pássaro gosta do bisavô bêbado?	42.	O pássaro gosta do Renato nadador?
10.	O Renato de Salvador gosta do pássaro.	43.	O pássaro gosta do bisavô.
11.	O pássaro gosta do bisavô pateta?	44.	O pássaro gosta de Renato?
12.	O Renato de Veneza gosta do pássaro.	45.	O pássaro gosta do bisavô nadador.
13.	O pássaro gosta do bisavô nadador?	46.	O Renato de Mônaco gosta do pássaro?
14.	O Renato de Mônaco gosta do pássaro.	47.	O pássaro gosta do bisavô pateta.
15.	O pássaro gosta do bisavô?	48.	O Renato de Veneza gosta do pássaro?
16.	O pássaro gosta de Renato.	49.	O pássaro gosta do bisavô bêbado.
17.	O pássaro bêbado gosta do Renato?	50.	O Renato de Salvador gosta do pássaro?
18.	O pássaro gosta do Renato nadador.	51.	O Renato gosta do pássaro nadador.
19.	O pássaro pateta gosta do Renato?	52.	O Renato bêbado gosta do pássaro?
20.	O pássaro gosta do Renato pateta.	53.	O Renato gosta do pássaro pateta.
21.	O pássaro nadador gosta do Renato?	54.	O Renato pateta gosta do pássaro?
22.	O pássaro gosta do Renato bêbado.	55.	O Renato gosta do pássaro bêbado.
23.	O bisavô bêbado gosta do pássaro?	56.	O Renato gosta do pássaro?

24.	O pássaro gosta do Renato de Salvador.	57.	O Renato gosta do Renato?
25.	O bisavô pateta gosta do pássaro?	58.	O pássaro gosta do pássaro.
26.	O pássaro gosta do Renato de Veneza.	59.	O bisavô gosta do Renato?
27.	O bisavô nadador gosta do pássaro?	60.	O bisavô gosta do bisavô.
28.	O pássaro gosta do Renato de Mônaco.	61.	O Renato gosta do bisavô?
29.	O bisavô gosta do pássaro.	62.	O Renato gosta do bisavô.
30.	O bisavô gosta do pássaro?	63.	O bisavô gosta do bisavô?
31.	O bisavô nadador gosta do pássaro.	64.	O bisavô gosta do Renato.
32.	O pássaro gosta do Renato de Mônaco?	65.	O pássaro gosta do pássaro?
33.	O bisavô pateta gosta do pássaro.	66.	O Renato gosta do Renato.

Quadro 1 – Corpus coletado para análise

Nosso *corpus*, portanto, foi coletado a partir dessas frases, que foram pronunciadas três vezes, através de estímulo visual, por 8 informantes, divididos em: dois falantes do gênero masculino e dois do gênero feminino, da faixa etária (8-14 anos); e dois falantes do gênero masculino e dois do gênero feminino, com + de 50 anos; todos possuem uma escolaridade de até 04 anos.

3.2. A comunidade

A comunidade pesquisada, como explicitamos, é Santa Teresa, município do Espírito Santo. A Terra dos Beija-Flores, como também é conhecida, foi fundada em 26 de junho de 1875¹, com cerca de 150 famílias italianas vindas do norte da Itália, através do navio “Rivadavia”. Com a chegada de outros imigrantes, vindos da Alemanha e Suíça, por exemplo, a pequena vila desenvolveu-se e, em 22 de fevereiro de 1891, tornou-se município.

Santa Teresa é conhecida nacionalmente pela organização de festivais que conservam a cultura e tradição dos povos imigrantes, como a *Carretela Del Vin*, Festa do Imigrante, Festa do Vinho e da Uva. Além da presença do *Círculo Trentino di Santa Teresa*, fundando em 28 de ju-

¹ Informações disponíveis em: <<http://www.circolotrentinost.com.br/circolo>>

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

lho de 1987, que visa a manter a tradição, os costumes, a música, a dança, a fabricação do vinho dos imigrantes de italiano.

3.3. Fatores condicionadores da variação

Os fatores condicionadores da variação sob estudo são as variáveis linguísticas – frases declarativas e interrogativas; e *extralingüísticas* – gênero/sexo (masculino e feminino), faixa etária (de 08 a 14 e acima de 50 anos), na escolaridade de até 4 anos.

4. Resultados

Os resultados obtidos foram descritos mediante análise da frequência fundamental (f0) de frases interrogativas e declarativas, na estrutura: *sintagmas finais simples*, SN + SV + SN - sintagma nominal simples + sintagma verbal + sintagma nominal simples -, a partir de gráficos comparativos, na tentativa de avaliar as possíveis diferenças existentes na configuração melódica intrassilábica dos sintagmas nominais finais, uma vez que a distinção principal entre as modalidades afirmativas e interrogativas residir principalmente no sintagma final, de acordo com a posição da sílaba tônica. (MOUTINHO, 2007)

Criamos os gráficos apresentados a seguir para uma melhor visualização, por isso todos eles se configuram da seguinte forma: a) os gráficos possuem uma codificação global da sentença, uma vez que o Projeto AMPER nomeia as frases do *corpus* em códigos, para a organização de um banco de dados com a mesma codificação, facilitando a comparação dos resultados com outras línguas; b) as duas linhas melódicas representam: a linha mais escura e pontilhada, nomeada pela letra “I”, corresponde à sentença interrogativa; e a mais clara, nomeada pela letra “A”, corresponde à sentença declarativa; c) abaixo dessas linhas estão as médias da frequência fundamental, em Hertz; d) todas as vogais não pronunciadas pelos falantes foram destacadas por meio de um contorno em vermelho na média de f0 correspondente. A fim de exemplificação, temos o gráfico a seguir.

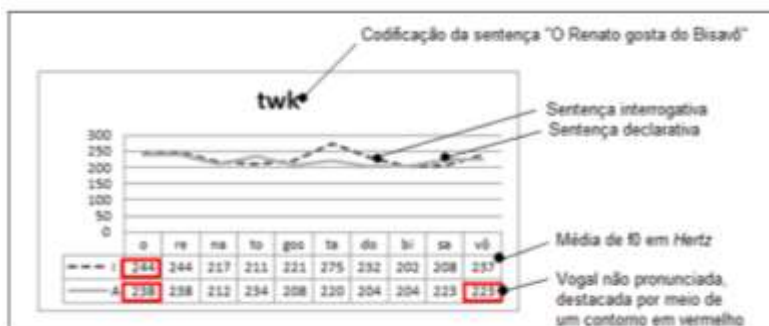


Gráfico 1. Gráfico ilustrativo.

4.1. Padrão de f0 nos sintagmas nominais finais simples, nos três tipos de acentuação do português brasileiro

Em uma comparação entre a estrutura acentual do português brasileiro: oxítona, paroxítona e proparoxítona, nas frases com sintagmas nominais finais simples, de todos os 8 informantes, conforme explicitado a seguir.

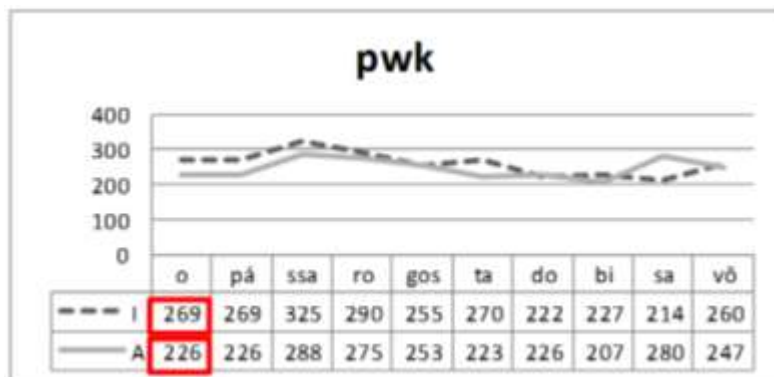
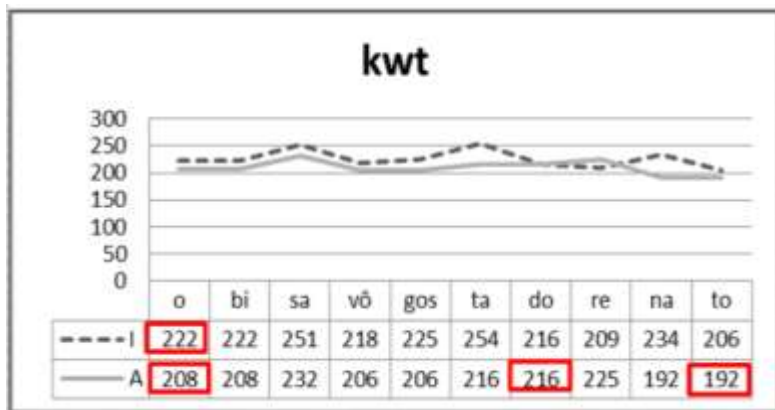


Gráfico 2. Valores médios de f0 na frase "O pássaro gosta do bisavô", do informante "V.B.".

As duas curvas, observadas no gráfico 2, apresentam um movimento similar, mas se diferem quanto à posição de picos a partir do sintagma verbal (SV). Até esse sintagma, ambas as sentenças apresentam um pico entoacional sobre a postônica "ssa" (325 Hz, interrogativa; 288

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Hz, declarativa). Entretanto, a partir do SV, a interrogativa apresenta um pico na postônica “ta” (270 Hz) do verbo e na tônica “vô” (260 Hz) do sintagma final. A sentença declarativa, por sua vez, apresenta um movimento descendente a partir de seu primeiro pico e só volta a ascender no sintagma final, onde apresenta um novo pico sobre a pretônica “sa” (280 Hz).



**Gráfico 3. Valores médios de f0
na frase “O bisavô gosta do Renato”, da informante “M.R.”**

No gráfico 3, a frase interrogativa inicia-se com uma curva ascendente, cujo pico entoacional encontra-se na pretônica “sa” (251 Hz) do sintagma nominal (SN) inicial. Há, em seguida, um movimento de queda que torna a ascender no sintagma verbal (SV), apresentando um pico na postônica “ta” (254 Hz) e, novamente, a curva faz um movimento descendente-ascendente, que culmina em um pico sobre a sílaba tônica “na” (234 Hz) do sintagma final.

A declarativa apresenta uma curva que também, inicialmente, é ascendente, com um pico na pretônica “sa” (232 Hz); contudo, em seguida, ela sofre uma leve queda e fica estável, apresentando um leve pico de f0 na pretônica “re” (225 Hz), do sintagma final. Logo depois, o valor de f0 cai.

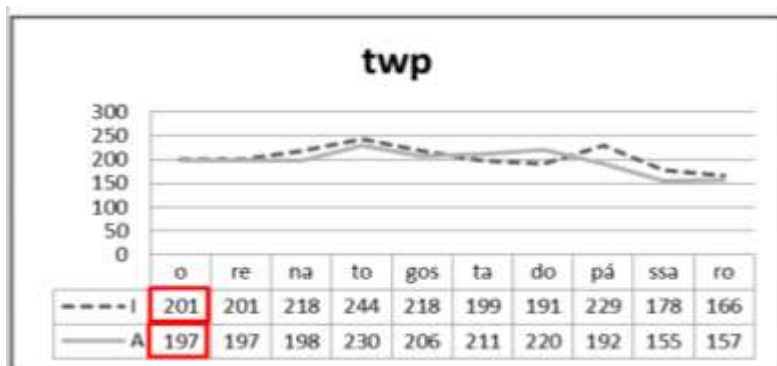


Gráfico 4. Valores médios de f0 na frase "O Renato gosta do pássaro", da informante "O.S."

No gráfico 4, as duas curvas do gráfico acima apresentam um padrão similar de movimento da curva melódica. Entretanto, a partir do SV, delineiam-se diferenças entre os picos da interrogativa e da declarativa: enquanto, após o SV, a interrogativa apresenta um pico sobre a tônica "pá" (229 Hz), a declarativa marca um pico sobre o vocábulo "do" (220 Hz) do SV.

Diante disso, constatou-se, que, para todos os 8 (oito) informantes, a curva de f0 configura-se da seguinte forma:

(i) a curva das sentenças interrogativas apresenta sempre um movimento de ascendência a partir da tônica na palavra oxítone "bisavô", paroxítone "Renato" e na proparoxítone "pássaro", dos sintagmas finais simples; e na oxítone "nadador", paroxítone "pateta" e proparoxítone "bêbado", dos sintagmas finais complexos, incidindo sobre todas essas tônicas um pico entoacional;

(ii) a curva das sentenças declarativas apresenta sempre uma queda nas tônicas acima mencionadas. No entanto, na pretônica das palavras "bisavô/nadador", "Renato/pateta", e no vocábulo "do" antes da palavra "pássaro", dos sintagmas finais, a curva apresenta uma subida, ocasionando um pico entoacional sobre todas essas sílabas.

4.2. Variáveis sociais sexo/gênero e faixa-etária

Na comparação da variável social *sexo/gênero*, pôde-se perceber um padrão geral para todos os informantes do *corpus*. Nesse contexto, as


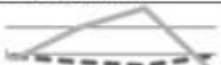


**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

mulheres e os homens não apresentam diferenças quanto ao padrão de entonação, pois todos os oito informantes apresentam uma linha melódica semelhante no final: curva ascendente na tônica final em sentenças interrogativas, e descendente na mesma região nuclear em sentenças declarativas.

Esses resultados vão de encontro às nossas hipóteses iniciais, haja vista que os estudos sociolinguísticos atestam um comportamento linguístico diferenciado entre mulheres e homens: Coulmas (1998), Labov (2001) e Chambers (2009), entre outros.

Apesar de todos os informantes apresentarem um padrão de f0 semelhante no sintagma nominal final, em uma observação visual dos gráficos constatou-se uma diferença de tessitura em relação aos sintagmas finais das curvas de f0 entre as faixas etárias. Enquanto as curvas de f0 das sentenças declarativas e interrogativas, da faixa-etária de 8 a 14 anos dos dois sexos/gêneros, aproximam-se; nos informantes com mais de 50 anos, as duas curvas se separam de maneira nítida, mostrando que a fala dos informantes mais velhos é melodicamente mais variável, possuindo uma maior tessitura do que as crianças.

Segue abaixo um recorte da palavra oxítona “Bisavô” para ilustrar a conclusão acima.

Oxítona: bisavô	8-14 anos	+ de 50 anos
Informante feminino		
Informante masculino		

Quadro 2. Recorte da palavra oxítona “bisavô”, no sintagma nominal final. A linha pontilhada corresponde à frase interrogativa e a linha contínua, à frase declarativa.

O exemplo acima, representando as demais sentenças do *corpus*, evidencia que os falantes com mais de 50 anos pronunciam uma frase com maior variação entoacional do que os jovens. Dessa forma, esse resultado está de acordo com os estudos sociolinguísticos variacionistas, em que os falantes mais velhos utilizam as formas linguísticas conservadoras, enquanto os mais novos vão utilizando progressivamente as formas inovadoras. (LABOV, 1972, 1994)

5. Considerações finais

Os resultados obtidos por meio dos dados mostraram que a entonação utilizada pelos falantes de 8 a 14 anos e aquela utilizada pelos falantes com mais de 50 anos são bastante próximas: enquanto nas frases interrogativas incide um pico de f0 sobre as tônicas de *bisavô*, *Renato* e *pássaro*, nas declarativas acontece queda de f0 nessas mesmas tônicas, de todos os informantes.

A curva de f0 na comparação entre sexo/gênero (mulheres e homens) mantém o mesmo padrão, não havendo diferença entre elas, mostrando que, no nível prosódico, o contraste na fala de homens e mulheres não acontece como em outros estudos.

No entanto, na comparação entre crianças (8-14 anos) e idosos (com mais de 50 anos), visualmente observou-se que os informantes mais velhos apresentam uma linha melódica mais variada do que as crianças, mostrando um possível conservadorismo à língua ancestral. Contudo, essa afirmação é apenas uma hipótese, já que necessita de estudos comparativos futuros com o italiano para confirmá-la.

Não se pretende aqui ter esgotado todas as possibilidades de descrição que os gráficos permitem observar, mas se espera ter contribuído de alguma forma para a análise da entonação do ponto de vista da variação prosódica na fala dos descendentes de imigrantes italianos, assim como para os estudos da diversidade linguística no Espírito Santo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística, Parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. *Introdução à linguística*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Plínio de Almeida. Prosódia: uma entrevista com Plínio A. Barbosa. *REVEL*, vol. 8, n. 15, p. 388-399, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13307815-Prosodia-uma-entrevista-com-plinio-a-barbosa.html>>.

CHAMBERS, Jack K. *Sociolinguistic theory*. 2. ed. Oxford: Blackwell: Blackwell, 2009.

COULMAS, Florian. *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford & Cambridge, MA: Blackwell Publishing, 1998. Disponível em:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

<http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9780631211938_chunk_g97806312119381>. Acesso em: 24-07-2015.

CRYSTAL, David. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 6. ed. Cambridge – MA: Blackwell, 2008.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Principles of Linguistic Change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

_____. *Padrões sociolingüísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MADUREIRA, Sandra. Entoação e síntese de fala: modelos e parâmetros. In: SCARPA, Ester Minian. *Estudos de prosódia*. Campinas: Unicamp, 1999, p. 53-68.

MOLLICA, Maria Cecília. *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAES, João Antônio de. Em torno da entoação: alguns problemas teóricos. *Cultura Linguística*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 63-78, 1982.

**AS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA, NORMA E VARIAÇÃO
EM DOCUMENTOS OFICIAIS
DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO**

Gilvan Mateus Soares (UFMG)

gilvanso@uol.com.br

Orando Antônio da Costa Filho (UNIMONTES)

orandomg@hotmail.com.br

RESUMO

As diferentes diretrizes para o ensino da língua portuguesa na educação básica, no âmbito federal, estadual ou municipal, têm sido alvo de constantes discussões, em especial com as discussões atuais sobre a Base Nacional Comum. Se, por um lado, devido aos avanços tecnológicos e às mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, torna-se necessário refletir sobre o currículo escolar, por outro não podemos negar a importância das orientações anteriores que, até então, intencionaram servir de base para o processo de ensino e de aprendizagem da língua. Torna-se, assim, oportuno compreender as concepções que nortearam a produção desses documentos, procurando descortinar os pressupostos que os embasaram. Com base nisso, esta comunicação apresenta análise dos conceitos de “gramática”, “norma” e “variação” nos PCNEM, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais* e do *Currículo Básico Comum – MG*, orientando-se por diferentes visões sobre a língua/linguagem.

Palavras-chave: Ensino de língua. Língua portuguesa. Gramática. Norma. Variação.

1. Introdução

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) (1999), foi alvo de inúmeros questionamentos, desde a concepção de língua/linguagem até a metodologia utilizada em sala de aula. A partir desse documento, foram propostos os *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais*, apresentando orientações complementares com o objetivo de tornar mais práticos os pressupostos dos parâmetros elaborados. Com base ainda nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, foram elaborados, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, o *Currículo Básico Comum* referente a cada disciplina escolar.

Torna-se, assim, fundamental compreender os pressupostos em que se baseiam esses documentos. Diante disso, este trabalho objetiva analisar os conceitos de gramática, norma e variação explicitados pelos documentos referentes ao ensino médio, à luz de definições elaboradas por diversos autores estudiosos da língua/linguagem.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

2. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)*

Esse documento oficial foi elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de apresentar direcionamentos para a abordagem da língua portuguesa no ensino médio, constituindo-se, pois, em postulados de “natureza indicativa e interpretativa” (PCNEM, 1999, p. 11) que se amparam em dois princípios: a) a interdisciplinaridade (ou seja, o conteúdo das diversas disciplinas deve ter ligação entre si); b) a contextualização (isto é, os professores devem ajudar o aluno a estabelecer uma ligação entre o que ele aprende na escola e as necessidades e os desafios da vida cotidiana), norteados pelo eixo principal da proposta: o respeito à diversidade.

Os parâmetros revelam, sobretudo, uma visão sociointeracionista de linguagem, propondo “a interatividade, o diálogo e a construção de significados na, pela e com a linguagem” (PCNEM, 1999, p. 10), na medida em que “o aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (PCNEM, 1999, p. 21). Mas cabe questionar: Que pressupostos subjazem a essa postulação e que trabalho com a língua/linguagem/gramática é proposto?

O texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* se, por um lado, explicita diferentes construtos teóricos em que se assentam as reflexões sobre a língua/linguagem/gramática, por outro não contempla diretamente as propostas pedagógicas, abordadas de modo bem geral, focalizando a ancoragem em textos para o trabalho com a língua/linguagem/gramática em sala, na medida em quem “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos” (PCNEM, 1999, p. 38), ponto sem dúvida importante para um ensino diferenciado e renovado.

Sobre a conceituação de gramática, segundo Travaglia (2009, p. 30), é essencial perceber que “há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos”. A esse respeito, o texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* não explicita a qual gramática está se referindo, como, por exemplo, quando afirma que “o estudo gramatical aparece nos planos curriculares de português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do ensino médio, dominem a nomenclatura”.

Além disso, outra questão surge: Deve-se ensinar a nomenclatura? E qual?

A crítica, então, que os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* fazem ao ensino praticado pela escola torna-se crítica também ao próprio documento: “a confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola” (PCNEM, 1999, p. 34), uma vez que, se os “conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano” (PCNEM, 1999, p. 38), são apenas deslocados, não abolidos, o que nos faz questionar se se deve continuar a ensinar nomenclatura, mesmo que em um segundo plano? E mais: Será possível conciliar pressupostos teóricos de natureza tão diversa, fazendo com que o “estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos” (PCNEM, 1999, p. 38)? Estaria, agora, o mesmo conceito de gramática (tradicional normativa) em evidência?

Percebe-se, com isso, uma imprecisão na conceituação: ora gramática referenda a “classificações apriorísticas de termos gramaticais”, sendo motivo de crítica, ora representa o “conjunto de usos da língua”. Se o problema está em como ensinar gramática, devendo-se, conforme o documento, ser “em razão do ato comunicativo” (PCNEM, 1999, p. 39), tomando o texto como objeto de análise e síntese, fica a pergunta: Como proceder a isso? A qual visão se reporta: linguístico-textual ou normativa?

Em trecho posterior, enfatizando o “procedimento de estudo da dimensão dialógica do texto” (PCNEM, 1999, p. 39), o documento discute que as “sistematizações podem ser recorrentes, como as classificações da gramática normativa ou das estéticas, produtos intertextuais retextualizados” (PCNEM, 1999, p. 39). Mesmo que o documento afirme que possam surgir “contradições” ou “novas formas de classificação”, postula também que pode haver “adesões”, o que iria de encontro ao que os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* criticam.

Depois, em meio a essa imprecisão conceitual, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* ponderam que “toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (PCNEM, 1999, p. 44), enfa-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tizando, assim, a importância do texto no desenvolvimento da abordagem linguística.

Podemos, então, perceber que se tornam presentes as seguintes concepções de língua/linguagem que se vinculam, em alguns casos, a determinadas postulações sobre gramática²:

➤ expressão do pensamento [“a linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento” (PCNEM, 1999, p. 14)], conjunto de usos padronizados [“nas interações, relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento, códigos, símbolos que estão em uso e permitem a adequação de sentidos partilhados são gerados e transformados e representações são convencionadas e padronizadas” (PCNEM, 1999, p. 15)] e código [“ela [a língua] é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo” (PCNEM, 1999, p. 23)], que se vinculam, de certa forma, aos pressupostos da gramática normativa ou da tradição linguística, que, geralmente, focaliza a variedade padrão escrita do português em uso (BECHARA, 2009) ou “a variedade padrão escrita em uso no Brasil” (AZEREDO, 2012, p. 25), constituindo em um “modelo de uso” (AZEREDO, 2012, p. 25);

➤ evento histórico [“o exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valorização, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos” (PCNEM, 1999, p. 17), pressupondo, pois, “recuperar o momento histórico da gênese e do uso da linguagem, seus fins e meios” (PCNEM, 1999, p. 17)], que se vincula ou à historicidade da linguagem ou a uma gramática histó-

² A linguagem também é apresentada como: a) processo dialógico e sociointerativo [“o caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (PCNEM, 1999, p. 38)], que se vinculam aos pressupostos da visão sociointeracionista da linguagem; b) eventos textuais [“a unidade básica da linguagem verbal é o texto” (PCNEM, 1999, p. 38)], que se vincula à linguística textual ou às teorias sobre o texto; c) usos em variação [“as diversas realizações – em tempos diferentes –, a função e o uso das linguagens permitem verificar suas especificidades e selecionar focos de análise” (PCNEM, 1999, p. 17-18)], que se vinculam à teorias da variação linguística; d) instrumento social [“a linguagem é constructo e construtora do social e gera a sociabilidade” (PCNEM, 1999, p. 41)], vinculado à dimensão política da linguagem; e) discurso [“a linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. (PCNEM, 1999, p. 23)], que se vincula às teorias discursivas da linguagem.

rica da língua, que compreende o estudo de diferentes fases de evolução de uma língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 36);

➤ objeto de reflexão [“destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou transformação dos significados veiculados” (PCNEM, 1999, p. 17)], que se vincula à conceituação de gramática reflexiva, estudos em explicitação, referindo mais a processos do que a resultados, representando trabalhos de observação e reflexão com o objetivo de compreender a constituição e o funcionamento da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 33);

➤ usos comparados [“articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos” (PCNEM, 1999, p. 47)], que se vincula ao conceito de gramática contrastiva ou transferencial, que procura descrever duas línguas ao mesmo tempo ou, dentro de uma mesma língua, diferenças e semelhanças entre as variedades (TRAVAGLIA, 2009, p. 35);

➤ usos [“o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (PCNEM, p. 33); “a funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer” (PCNEM, 1999, p. 44)] que se vincula à linha da gramática descritiva, que descreve e analisa como é a língua, e não prescrever formas certas e proibir formas erradas (PERINI, 2010), ou, mais especificamente, a uma gramática de usos, “uma descrição do uso efetivo dos itens da língua, compondo uma gramática referencial do português” (NEVES, 2011, p. 14), “mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto” (NEVES, 2011, p. 13), partindo do princípio de que é “no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto” (NEVES, 2011, p.13);

➤ saber do falante [“na atualização da língua, há uma variedade de códigos e subcódigos internalizados por situações extraverbais que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas” (PCNEM, 1999, p. 41)], que se vincula ao conceito de gramática internalizada, saber linguístico que permite ao falante usar a língua nas mais variadas situações (TRAVAGLIA, 2009);

Sobre o conceito de norma, Faraco (2008) nos diferencia norma (uso comum), norma culta (uso mais monitorado de fala e escrita), norma

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

padrão (codificação abstrata) e norma gramatical (usos cultos mais recomendados).

Com base nisso, cabe-nos analisar o conceito de “norma” presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM): “quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo” (PCNEM, 1999, p. 43). É de se questionar: O que vem a ser norma? E qual o sentido ou natureza conceitual de transgressão: ato de infração a uma lei da língua, visto como um conjunto de conceitos e normas a serem seguidos, ou usos contextuais da língua, de acordo com as intenções sociodiscursivas?

Além disso, percebemos um equívoco no documento no conceito de norma-padrão. Segundo os PCNEM (1999, p. 16), “no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais”. Como sabemos, a norma-padrão não se constitui numa variedade real de língua falada ou escrita, isto é, “não é uma das variedades linguísticas empiricamente observáveis no uso dos falantes em comunidade (BAGNO, 2007, p. 98), mas é um modelo de língua prescrito pela tradição gramatical normativista.

Ademais, em outra passagem, o documento não precisa exatamente o que se entende por “norma”, em que agora parece não ser mais a “norma-padrão”, mas relacionada ao uso e à adequação da linguagem à situação:

não enxergamos outra saída senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extraverbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos). (PCNEM, 1999, p. 45)

Em relação à variação, segundo os PCNEM (1999, p. 21), deve-se “respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização” isto é, “o conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem devem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representações da diversidade social e histórica” (PCNEM, 1999, p. 21), o que pressupõe que “todas as manifestações podem conviver entre si sem a necessidade de anulá-las”. (PCNEM, 1999, p. 21)

O documento complementa sua análise afirmando que, “na atualização da língua, há uma variedade de códigos e subcódigos internalizados por situações extraverbais que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas” (PCNEM, 1999, p. 41). Postula, ainda, que “as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região” (PCNEM, 1999, p. 43), e que “a maior ou menor aceitação de determinada manifestação da linguagem na vida prática depende da representatividade que ela assume, nas normas de conduta social”. (PCNEM, 1999, p. 16-17)

Podemos, pois, perceber que a conceituação de variação não contempla todas as possibilidades que esse fenômeno linguístico compreende, esquecendo-se, por exemplo, da variação interacional, da variação individual, da variação de canal, da variação temática, lembrando, ainda, que cada uma dessas variações compreende um conjunto de variantes. (CASTILHO, 2014, p. 197)

Além disso, ao não se analisar as consequências da “maior ou menor aceitação” e de não se definir precisamente e se discutir o que seja a “representatividade”, fica pressuposta a imagem de uma manifestação melhor ou pior do que a outra, fato esse que deveria ter sido debatido, procurando, pois, combater ao preconceito linguístico e social, e não resumindo a questão a um conjunto de “normas de conduta”, que reforça a obediência cega a um determinado modo de expressão linguística, muito embora, afirme que:

considera-se que a compreensão das significações dadas, em diferentes esferas, às várias manifestações contribua para a formação geral do aluno, dando a ele a possibilidade de aprender a optar pelas escolhas, limitadas por princípios sociais, e de ter o interesse e o desejo de conservá-las e/ou transformá-las. O conhecimento sobre a linguagem, a ser socializado na escola, deve ser visto sob o prisma da mobilidade da própria linguagem, evitando-se os apriorismos. (PCNEM, 1999, p. 17)

No trecho, mesmo que haja a possibilidade de escolhas, a questão, como se pode depreender, acaba se restringindo ao fator social, que, conforme o próprio trecho afirma, acaba por limitar essas escolhas, o que, convenhamos, quer dizer que há um uso socialmente a ser considerado melhor e, por isso mesmo, o que deve ser seguido.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

3. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais MAIS*³

Conforme o próprio documento afirma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais* se tornaram orientações complementares aos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*: “ainda que se concentrem nas disciplinas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, as orientações aqui apresentadas – complementares aos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 1999) – têm em vista a escola em sua totalidade” (PCN Mais, s. d., p. 7). Cabe, assim, analisar, que orientações complementares são essas e em que medida preservam ou não a abordagem linguístico-gramatical em que os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* se sustentam.

Observa-se que o documento apresenta a mesma concepção socio-interacionista da linguagem (“a linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional” – *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais*, s. d., p. 44), objetivando, com isso, o ensino produtivo da língua baseado no uso social sob a forma dos diversos gêneros textuais. Avança, conseqüentemente, nas propostas metodológicas que em muito podem auxiliar o professor.

Essa concepção parece se basear em duas perspectivas linguístico-gramaticais. Até a página 54 do documento prevalece a imagem de língua pautada na visão gramatical descritiva, uma vez que “4. Gramática – É a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua” (*Parâmetros Curriculares Nacionais Mais*, s. d., p. 42). Por outro lado, a partir da página 55, irá prevalecer a visão de língua/gramática como “um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua” (PCN Mais, s. d., p. 60), referindo-se, ao mesmo tempo, ao conjunto de saberes internalizados pelos falantes e aos saberes sistematizados pela escola:

na fala, fazemos uso de um conhecimento linguístico internalizado, que depende de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios

³ A análise empreendida sobre as definições de gramática, norma e variação seguem as reflexões propostas por Faraco (2008), Travaglia (2009), Perini (2010), Neves (2011) e Castilho (2014), apresentadas anteriormente e, aqui, não novamente citadas para evitar repetição desnecessária.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito)”. (PCN Mais, s. d., p. 60)

Cabe-nos também notar que o documento parece correlacionar língua a código (comum?) a ser decodificado, visão que vai de encontro aos pressupostos da língua como evento social e dialógico:

as questões relativas à identidade podem ser abordadas até mesmo em termos das “tribos” nas quais alunos de muitas escolas urbanas se associam – em função de preferências musicais, de comportamento ou modo de vestir, da utilização peculiar que fazem de códigos comuns a toda a comunidade, como a língua portuguesa –, facilitando a percepção de problemáticas sociais, antropológicas e psicológicas (PCN Mais, s. d., p. 21);

o cerne do trabalho da área situa-se no primeiro dos três grupos de competências gerais indicados nos PCNEM, uma vez que nele se privilegia a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, que se pode traduzir por manejar sistemas simbólicos e decodificá-los”. (PCN Mais, s. d., p. 24)

O que vem a ser a decodificação no documento? Sabemos que a língua não se trata somente de decodificação, na medida em que um uso linguístico evoca os interlocutores, o contexto, o tema, a formalidade ou informalidade, os efeitos de sentido decorrentes, como o próprio documento afirma:

a utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos. (PCN Mais, s. d., p. 24)

Além disso, é necessário criticar o fato de que é postulado que o uso da língua seja convencionado, contrariando, assim, a variação que ocorre na língua e que o próprio documento reconhece:

se cada disciplina tem uma maneira própria de organizar e codificar os saberes que abarca, a compreensão do conceito de sintaxe como arranjo, combinação convencionalmente definida, é indispensável para entender a natureza da disciplina, seus recursos fundamentais, a razão de sua inserção em determinada área e suas interfaces com as demais disciplinas. (PCN Mais, s. d., p. 43)

Sabemos que a ortografia, sim, é uma convenção, mas que os aspectos sintáticos e fonético-fonológicos, por exemplo, não se constituem uma simples convenção, isto é, os falantes não combinam as palavras de forma que resolvam, sem mais nem menos, passar a usar uma construção

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ou pronunciar uma palavra de uma forma e não de outra, mas por questões contextuais, fisiológicas, sociais, culturais, por exemplo, é que os usos linguísticos vão ocorrendo e se (re)estruturando.

Feitas essas considerações, podemos perceber, no documento, as seguintes concepções de gramática:

➤ gramática histórica: “avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo)” (PCN Mais, s. d., p. 82);

➤ gramática reflexiva: “[...] o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico nas três áreas propostas pelos PCNEM [...]” (PCN Mais, s. d., p. 23); “construída pelo uso consciente e pelo trabalho de reflexão sobre as linguagens, a competência metalingüística ultrapassa os limites disciplinares e concorre para o desenvolvimento cognitivo” (PCN Mais, s. d., p. 27);

➤ gramática internalizada: “desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe de aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes. É a partir desse saber linguístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural” (PCN Mais, s. d., p. 57);

➤ gramática contrastiva: “comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade” (PCN Mais, s. d., p. 26); “articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos” (PCN Mais, s. d., p. 73);

➤ gramática descritiva: “Como no ensino médio os alunos detêm conhecimentos da gramática da língua, a explicitação e a análise das diversas linguagens podem ser feitas por comparação com a estrutura e o funcionamento da língua escrita e falada” (PCN Mais, s. d., p. 42-43);

➤ gramática normativa: “os trabalhos escolares voltados para a mera análise gramatical, morfológica ou sintática não garantem a compreensão dos mecanismos das linguagens. O que se espera hoje é que o professor desenvolva a análise do discurso, valendo-se dos conhecimentos e das

ferramentas que a gramática normativa, a linguística e a semiótica tornaram disponíveis” (PCN Mais, s. d., p. 46);

A respeito da gramática normativa, cabe observar que, não inviabilizando a análise tradicional, o documento chama a atenção para o uso crítico e adequado desse instrumental, alertando também “pela compreensão de que tanto essas linguagens quanto a metalinguagem que permite analisá-las também sofrem mudanças, já que são instrumentos criados pelo homem” (PCN Mais, s. d., p. 28-29):

com frequência, a escola propõe atividades exaustivas de classificação morfológica e sintática das palavras da língua. Atividades geralmente estanques, obedecendo estritamente aos parâmetros de formação e arranjos sintáticos convencionais, engessados naquilo que a gramática normativa prevê ou prescreve. Com isso consegue-se que o estudante decore as classes de palavras e até seja capaz de identificá-las e incluí-las em classes aparentemente distintas, isoladamente ou em contextos previsíveis. No entanto, basta que um desses contextos transgrida a previsão da gramática normativa para que o aluno se perca e não encontre a solução para o problema proposto: classificar. A atividade torna-se gratuita, sem resposta e, pior, sem sentido para ele. Circunscrito à categoria de dados ou fatos, o conteúdo é pouco relevante, a menos que adquira significado na rede conceitual da disciplina. A contextualização da língua e das demais linguagens em textos de uso e ocorrência efetiva no dia-a-dia certamente constitui-se no ponto de partida para que os dados adquiram significado (PCN, s. d., p. 47).

Interessante observar, nesse sentido, que o documento, embora critique a abordagem conteudista e classificatória da gramática normativa, por outro parece basear sua concepção de língua na divisão clássica dessa visão de gramática, uma vez que considera, mesmo que seja a “grosso modo”, a língua apenas em seus aspectos morfossintáticos, esquecendo-se, assim, dos demais níveis: “todo campo de conhecimento apresenta um corpo de dados e fatos e uma estrutura conceitual (sintática), além da metodológica. Essas camadas correspondem, grosso modo, à morfologia e à sintaxe da língua, ou seja, à sua gramática”. (PCN Mais, s. d., p. 43)

Ainda nessa discussão sobre gramática, é interessante analisar uma das unidades temáticas proposta pelos PCN Mais (s. d., p. 73):

Unidades temáticas	Competências e habilidades
Gramática; linguística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Gramática normativa; ciência <i>versus</i> achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.
--	---

Pensamos que as discussões teóricas sobre a definição de gramática seja de responsabilidade dos cursos superiores (letras), e que, por isso: a) aluno não deve embrenhar-se em distinções teóricas sobre o que seja gramática descritiva e a normativa; b) a gramática normativa e a descritiva não se opõe a partir da adequação ou não a situações de uso, mas por fundamentos epistemológicos diferentes; c) O que seria erro?; d) Que diferenças seriam essas entre a língua oral e a escrita?; e) Gramática como organismo vivo?; f) Que gramática?; g) A visão normativa, conforme a unidade temática, torna-se sinônimo de gramática?

Resumindo essa abordagem gramatical, o documento afirma que

vale aqui retomar a abordagem gramatical adotada neste documento. Ainda que se reconheça como legítima a conceituação da gramática como um conjunto de regras a partir das quais uma língua se corporifica, parece conveniente lembrar que há pelo menos três visões para esse conjunto de regras: • aquelas que são seguidas; • aquelas que podem ser seguidas; • aquelas que devem ser seguidas. Quando se observa que o falante natural de uma língua obedece minimamente às convenções estabelecidas pelo grupo social de usuários, respeitando os acordos praticados no nível morfológico, sintático e semântico, temos um quadro de gramática internalizada. Quando se observa que esse mesmo falante pode ou não seguir determinadas convenções linguísticas sem que, com sua atitude e com as variações adotadas, seja mais ou menos reconhecido como um legítimo usuário dessa língua, temos um quadro de gramática descritiva. Quando se observa que esse falante sofre discriminação por não seguir as convenções linguísticas adotadas, que estabelecem na medida do possível o que seria certo ou errado no que diz respeito ao emprego das regras, percebe-se que está sendo julgado segundo um ponto de vista gramatical normativo ou prescritivo (PCN Mais, s. d., p. 81)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* Mais ressaltam ainda que “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual”. (PCN Mais, s. d., p. 81)

Percebemos, assim, a importância do documento para redirecionamento da prática pedagógica, cabendo, claro, ao professor ler adequadamente as orientações complementares, “tendo em vista as práticas tradicionalmente adotadas na escola média brasileira, o que está sendo pro-

posto depende de mudanças de atitude na organização de novas práticas” (PCN Mais, s. d, p. 14), na observância de que

a preocupação em contextualizar competências, habilidades e conteúdos – e, nestes, os conceitos, explicitando seu significado, evidenciando sua importância e identificando sua articulação com o todo – propõe-se, sobretudo, a propiciar e estimular a reflexão do professor, a quem se destina este documento. Caberá a ele, no cenário de sua experiência cotidiana, opinar a respeito da validade dos recortes efetuados. (PCN Mais, s. d., p. 24)

Em relação à variação, o documento, reconhecendo a heterogeneidade linguística, afirma que é necessário compreender “que as línguas apresentam variações, de acordo com as circunstâncias em que são produzidas” (PCN Mais, s. d., p. 52), sendo “preciso identificar, analisar e desfazer falsas semelhanças, traduzir línguas diferentes usadas para o mesmo objeto ou distinguir línguas iguais usadas para identificar conceitos diferentes” (PCN Mais, s. d., p. 20), observando que

[...] a linguagem [...] considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (PCN Mais, s. d., p. 25).

Em outro trecho, o documento inova ao introduzir os construtos teóricos da sociolinguística: “[...] o conhecimento de alguns conceitos de sociolinguística é essencial para que nossos alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil” (PCN Mais, s. d., p. 27), muito embora poderia, nesse trecho, abordar que conceitos seriam esses, problema recorrente em todo o documento, qual seja o de não explicar, no momento em que são mencionados, os termos a que se refere. Tomemos por exemplo este trecho:

o desenvolvimento da sociolinguística responde por novos enfoques dados ao conceito de erro. Assim, um professor de Português que há vinte anos assinava num texto de aluno como absolutamente errôneo o emprego do verbo assistir (sinônimo de presenciar) como transitivo direto, certamente não procede hoje da mesma maneira. Esse professor considera antes uma descrição recente da norma culta, referencia-se nos diferentes suportes que veiculam textos compostos de acordo com essa norma (jornal, revista, documentos oficiais...), pondera a respeito do contexto em que tal emissão se deu, leva em conta os interlocutores envolvidos etc. (PCN Mais, s. d., p. 34)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Embora o encaminhamento pedagógico sugerido seja o mais adequado, o documento não define o que entende por “erro linguístico”. Constitui, ainda, em contradição, quando afirma que “as várias linguagens são legitimadas pela apropriação que delas fazem seus usuários” (PCN Mais, s. d., p. 69). Se as várias linguagens são legitimadas pela apropriação que os usuários delas fazem, como considerar, então, determinados usos da linguagem (verbal) desvios ou erros?

Em outro trecho afirma que “o conceito de estilo, que muitas vezes implica a infração proposital da gramática normativa, pode migrar do campo da arte para a análise de uma partida de determinado jogo” (p. 43). Mas o que vem a ser estilo? E infração?

Em outra passagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais* (s. d., p. 43-44) postulam que

em sentido amplo, texto é qualquer manifestação articulada que se veicula por linguagens. Sendo ele o elemento mínimo de qualquer situação de interlocução, sua organização segue padrões formais que devem ser compreendidos para que essa interlocução se efetive. Os desvios não-intencionais desse padrão quase sempre configuram erro ou inadequação, e os intencionais podem ser marcas de estilo.

É de se questionar: O que se entende por erro ou inadequação? Haveria usos não-intencionais e intencionais? Como diferenciá-los? Que critérios utilizar? Desvios não-intencionais quase sempre são erros!? Mas e a nova percepção sobre o erro defendida pelo próprio documento?

Ademais, o próprio documento se contradiz, pois, em passagem posterior, afirma que

o questionamento da própria natureza das oposições certo–errado, adequado–inadequado torna-se mais consistente quando se entende a linguagem nessa perspectiva. Ao analisar e compreender a motivação social das escolhas, a autoestima, o desembaraço no emprego dos diferentes níveis de linguagem, o conhecimento das origens do preconceito linguístico ganha quando o ensino incorpora e desvenda os conceitos de arbitrariedade e motivação do signo. (PCN Mais, s. d., p. 51)

O conceito de norma, por sua vez, não é definido, muito embora seja relacionado à linguagem padrão (termo, aliás, também não explicado): “compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta” (PCN Mais, s. d., p. 60). É também relacionada ao prestígio, ainda que suas característi-

cas não sejam explicitadas e analisadas: “a norma culta, considerada com uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno”. (PCN Mais, s. d., p. 76)

Em outra passagem, o documento afirma que

quando se enxerga a língua como um organismo vivo, criado a partir de determinados mecanismos de funcionamento que respeitam algumas regras que podem ser, são ou devem ser seguidas, começa-se a operar com uma noção de gramática que ultrapassa os limites da norma. Ao se ampliar a perspectiva com que se aborda a gramática, os alunos podem começar a perceber as diferenças entre as gramáticas internalizada, descritiva e normativa, repensando assim as noções de certo e errado, abrindo espaço para aquelas de adequado e inadequado. Ainda que pareçam inadequados diante de determinadas situações, é fundamental que os usos da linguagem sejam inicialmente respeitados para que se retrabalhem os discursos, a ponto de adequá-los às respectivas situações. (PCN, s. d., p. 76)

Nesse trecho, além da necessidade de se definir precisamente o que seja gramática, seria também oportuno definir o que se entende por norma, uma vez que, no mesmo trecho, se articulam três visões de gramática que conceituam esse termo de forma diferenciada.

4. O Currículo Básico Comum (CBC)⁴

O *Currículo Básico Comum* proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais constitui orientações que “não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender”. (CBC, s. d., p. 8)

Construído a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o *Currículo Básico Comum* apresenta, também, uma perspectiva de língua como prática social que se materializada na forma de textos (gêneros orais ou escritos), na medida em que propõe “compreender a língua como

⁴ A análise empreendida sobre as definições de gramática, norma e variação seguem as reflexões propostas por Faraco (2008), Travaglia (2009), Perini (2010), Neves (2011) e Castilho (2014), apresentadas anteriormente e, aqui, não novamente citadas para evitar repetição desnecessária.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”. (CBC, s. d., p. 119)

Por outro lado, faz crítica aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* Mais:

a referência à decodificação, presente nos PCN+, não pode nos induzir também ao engano de reduzir as línguas naturais – em particular, a língua portuguesa – a um sistema de sinais, por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinada mensagem. A partir dessa concepção, aprender e ensinar língua seria dominar o código, e a compreensão e a produção de textos se reduziriam ao processo de decodificação e codificação: para cada sinal ou combinação de sinais corresponderia um sentido. Sabemos que os enunciados produzidos nas línguas naturais têm uma parte material – os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita –, mas têm também uma parte subentendida, essencial para a produção de sentido na interação. (CBC, s. d., p. 74-75)

Acerca das visões sobre gramática no documento, percebe-se pouca definição do que seja(m) gramática(s), muito embora o documento reconheça que

a partir dessa perspectiva [redimensionamento da gramática no texto], as situações de ensino devem levar o aluno a rever o conceito de gramática, considerando as várias significações desse termo e o fato de existirem diferentes práticas discursivas orais e escritas, variedades diversas de língua (dialetos e registros), cada qual com sua gramática e com suas situações de uso (CBC, s. d., p. 78)

Seria importante que o documento, já que afirma que há várias significações para esse termo, discutir quais seriam. Percebe-se, por outro lado, que faz crítica constante à gramática em sua visão normativa:

a tradição de ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa. As análises fonética, morfológica e sintática pretendiam descrever a língua como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria automaticamente o aluno a ler e a escrever bem. Essa concepção reduziu, com frequência, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e, conseqüentemente, contribuiu para sedimentar uma visão preconceituosa acerca das variedades linguísticas, visão que opõe o “certo” e o “errado” e supõe, enganosamente, a existência de um padrão linguístico homogêneo. (CBC, s. d., p. 77)

Nesse documento, podemos perceber a presença das seguintes percepções sobre gramática:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

➤ gramática internalizada: “é importante ter em mente que o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. Isso significa que ele já domina pelo menos uma das variedades dessa língua e que podemos e devemos partir de seus conhecimentos intuitivos de falante da língua” (CBC, s. d., p. 76);

➤ gramáticas descritiva, funcional e reflexiva: “Primeiramente, os alunos devem usar a língua; depois, refletir sobre o uso, intuir regularidades, levantar hipóteses explicativas; em seguida, podem fazer generalizações, nomear fenômenos e fatos da língua, ou seja, usar a língua para descrever o funcionamento da própria língua e, então, voltar a usar a língua de forma mais consciente. Os objetos de conhecimento receberão um tratamento metalinguístico de acordo com o nível de aprofundamento possível e desejável, considerando o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as características específicas do tema trabalhado” (CBC, s. d., p. 79);

➤ gramática normativa, mas em sua versão crítica e contextualizada: “[...]estudar língua é mais que analisar a gramática da forma ou o significado de palavras. Compreender a textualização inclui estudar as dimensões pragmática e discursiva da língua, nas quais se manifestam as relações entre as formas linguísticas e o contexto em que são usadas” (CBC, s. d., p. 77); “quanto ao estudo dos recursos linguísticos que deverão ser objeto de reflexão sistemática, ou seja, o trabalho com o que tradicionalmente se identifica como estudo de gramática e de estilística, ele se dará de forma integrada às demais dimensões do texto” (CBC, s. d., p. 83);

➤ gramática histórica: “21. A língua portuguesa ao longo do tempo. Origem e história da língua portuguesa. O português brasileiro e as contribuições indígenas e africanas. O português brasileiro atual (empréstimos, neologismos e arcaísmos): nacionalidade e globalização” (CBC, s. d., p. 120);

➤ gramática contrastiva: “23. O uso de pronomes pessoais no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 24. A concordância verbal e nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 25. A regência verbal e nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 26. O uso de pronomes relativos no português padrão (PP) e não padrão (PNP)”. (CBC, s. d., p. 93)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A variação linguística, por sua vez, é reconhecida e sistematicamente proposta para um encaminhamento adequado em sala de aula pelo professor, tornando-se, pois, conteúdo:

a língua não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas. Nesse sentido, ensinar e aprender linguagem significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades linguísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão despida de preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem. (CBC, s. d., p. 75)

Diferentemente dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* e dos PCN Mais, o *Currículo Básico Comum* sugere trabalho mais explícito com a variação, considerando-a nos contínuos em que ocorre:

22. Variação linguística no português brasileiro: Caracterização sociolinguística da sociedade brasileira atual: o contínuo rural-urbano: sobreposições; variedades descontínuas e variedades graduais; o contínuo oralidade-letramento: eventos de oralidade e eventos de letramento; sobreposições; o contínuo de monitoração estilística: variedades de estilo ou registro menos ou mais monitoradas. Prestígio e preconceito linguístico. (CBC, s. d., p. 120)

Essa é a proposta de Bortoni-Ricardo (2005), referente à sociolinguística educacional, para a qual o contínuo rural-urbano apresenta como polos os falares rurais mais isolados e as variedades urbanas mais padronizadas, entre os quais há os grupos rurbanos, o da oralidade-letramento apresenta, numa ponta, os eventos de oralidade (sem influência direta da escrita), e na outra, os eventos de letramento (com mediação da língua escrita) e, finalmente, a monitoração linguística, que compreende “desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62), num contínuo do menos para o mais monitorado.

O conceito de norma, por sua vez, nas poucas vezes em que aparece no documento, é pouco preciso, como em:

cabe à escola levá-lo [o aluno] a expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, sobretudo naqueles do domínio público que exigem o uso do registro formal e da norma padrão. É preciso considerar que o domínio das variedades cultas é fundamental ao exercício crítico frente aos discursos da ciência, da política, da religião, etc. (CBC, s. d., p. 76)

O que vem a ser norma, e padrão? É o mesmo que variedades cultas? E sempre no registro formal?

5. *Considerações finais*

O texto dos PCNEM, dos PCN Mais e do *Currículo Básico Comum* demonstra, de forma bem explícita e definida, a opção por uma concepção sociointeracionista de linguagem, tentando conciliar diferentes pressupostos teóricos sobre a língua/linguagem/gramática. Mas, nessa tentativa, os três documentos poderiam precisar as concepções de gramática e conceituar mais claramente termos como “norma” e “padrão”, assim como a própria metodologia a ser trabalhada com a variação, que no *Currículo Básico Comum*, diferentemente dos outros documentos, torna-se mais explícita, sendo apresentadas várias possibilidades de abordagem em sala.

Assim, compreendemos que os três documentos, sem dúvida, representam grande avanço na abordagem da língua em sala de aula, sendo necessário, contudo, a redefinição de alguns tópicos-chave para a compreensão do professor, para que se possa alcançar uma proposta pedagógica mais clara e definida, sem equívocos e contradições, para que se torne concreto o objetivo de "compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade". (PCN Mais, s. d., p. 72)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2005.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – mais – ensino médio*. Brasília: MEC, s. d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 08-06-2014.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

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

SECRETARIA Estadual de Educação de Minas Gerais. *Proposta curricular de português para o ensino médio – CBC*, s. d. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 08-06-2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**JOGOS DIGITAIS OU NO DIGITAL:
OS OBJETOS EDUCACIONAIS
ENTRE A INOVAÇÃO E A REMIDIAÇÃO**

Gilvan Mateus Soares (UFMG)
gilvanso@uol.com.br

RESUMO

As tecnologias da informação e da comunicação passaram, sobremaneira, a influenciar a relação do sujeito com o mundo. Dessa forma, é fundamental analisar as diversas práticas discursivas por meio das quais interagimos e comunicamos com auxílio dos recursos tecnológicos, em um processo dinâmico em que, ao mesmo tempo, transformamos por meio deles e somos transformados por eles. Nesse contexto de uma sociedade fortemente influenciada pelas tecnologias, coleções didáticas de língua portuguesa inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (2014) distribuíram, como material complementar ao manual impresso, os objetos educacionais digitais, conteúdos multimídias em formato de jogos, infográficos e audiovisuais. Esses conteúdos “digitais”, reunidos em um DVD, contemplam tanto atividades de leitura quanto de tópicos linguístico-gramaticais, de forma que se torne importante compreender o processo de elaboração dessas atividades, observando se constituem inovações na abordagem dos conteúdos do livro didático ou a transposição para uma nova mídia de práticas já arraigadas na cultura impressa. Diante disso, apresentamos uma análise prévia de dois objetos digitais intitulados como “jogos” de coleções didáticas, mostrando que é necessário avançar na produção de recursos didáticos que possam se valer dos inúmeros recursos tecnológicos, de forma a representar práticas inovadoras que contribuam para o letramento digital dos alunos.

Palavras-chave: Livro didático. Objetos digitais de aprendizagem. Jogos.

1. Introdução

As tecnologias digitais da informação e da comunicação têm, sobremaneira, influenciado a relação do sujeito com o mundo, sendo, muitas vezes, associadas ao sucesso, ao progresso (CONTI *et al.*, 2014). Se novas ou diferentes relações são estabelecidas, é fundamental analisar as diversas práticas discursivas por meio das quais interagimos e comunicamos com auxílio dos recursos tecnológicos, em um processo dinâmico em que, ao mesmo tempo, transformamos por meio deles e somos transformados por eles.

Nesse contexto de uma sociedade fortemente influenciada pelas tecnologias digitais, coleções didáticas de língua portuguesa inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (2014) distribuíram, como material complementar ao manual impresso, os objetos educacionais digitais, con-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

teúdos multimídias em formato de jogos, infográficos e audiovisuais. Esses conteúdos “digitais”, reunidos em um DVD, contemplam tanto atividades de leitura quanto de tópicos linguístico-gramaticais, de forma que se torne importante compreender o processo de elaboração dessas atividades, observando se constituem inovações na abordagem dos conteúdos do livro didático ou a transposição para uma nova mídia de práticas já arraigadas na cultura impressa.

Diante disso, apresentamos uma análise prévia de dois objetos digitais intitulados como “jogos” de coleções didáticas referentes ao ensino fundamental II (6º ao 9º Ano), mostrando que ainda é necessário avançar na produção de recursos didáticos que possam se valer dos inúmeros recursos tecnológicos, de forma a representar práticas inovadoras que contribuam para o letramento digital dos alunos.

2. *Tecnologia, remediação, inovação e jogos digitais*

Para compreender a elaboração de conteúdos digitais para a abordagem da leitura e de tópicos linguístico-gramaticais, é ilustrativa a diferenciação promovida por Davi Faria de Conti, Cristiane Maria Megid, Cássia Cristina Furlan e Joice Mensato (2014) entre *objeto*, *instrumento* e *tecnologia* diante de práticas discursivas. No primeiro caso, um objeto, embora possa existir no espaço, não é elemento que participa de determinada prática discursiva.

Um instrumento, por sua vez, participa de práticas discursivas, mas sua materialidade não é determinante para elas, sendo utilizado exclusivamente para reiterar práticas já estabilizadas por outros instrumentos.

No terceiro caso, “o objeto pode ser pensado enquanto tecnologia a partir do momento em que passa a ser determinante nas práticas discursivas” (CONTI *et al* 2014, p. 55), em que temos a *tecnologia*, isto é, o conhecimento e o estudo articulado a uma técnica.

Cabe, dessa forma, perceber que a tecnologia não está necessariamente no objeto, mas na maneira como esse objeto participa de práticas discursivas, pois

a presença de um objeto no espaço ou mesmo sua utilização de uma forma que se limite a reproduzir relações discursivas estabilizadas anteriormente – constituindo-o como instrumento – não implica uma transformação das práticas discursivas oriundas do próprio objeto. Em outras palavras, não basta que um

objeto que pode ser constituído em tecnologia exista para que haja uma atitude tecnológica. (CONTI *et al.*, 2014, p. 55)

Nesse sentido, cabe pensar a tecnologia como “uma equação onde se somam ao objeto um método (ou uma ‘técnica’, se quisermos recuperar o radical grego) e uma forma de pensar (uma ‘logia’), interiorizada nas práticas discursivas através do uso do objeto”. (COLTI *et al.*, 2014, p. 55)

É necessário, ainda, observar que “dizer que objetos constituídos em instrumentos não têm papel determinante nas práticas discursivas não é o mesmo que negar os sentidos que sua materialidade produz” (CONTI *et al.*, 2014, p. 54-55), de forma que tanto objetos quanto instrumentos não são neutros, mas podem, por exemplo, se constituírem em meios para reprodução das relações de poder.

Cabe também percebermos que recombinar formas, códigos e linguagens já é prática antiga na cultura do Ocidente (REGIS, 2008), como, por exemplo, a Roma antiga “remixar” a Grécia. Com os avanços tecnológicos, segundo a autora, na transposição para meios digitais de recursos de diferentes naturezas e mídias, como texto, imagens, sons, cores, animações, tem-se observado uma revolução nos processos de produção e circulação dos produtos das mídias.

Nesse sentido, é fundamental discutir a remediação⁵, que, conforme Jay David Bolter e Richard Grusin (1998), significa a representação de um meio em outro, característica essa definidora das novas mídias. Essa representação pode ser sem aparente crítica ou ironia, como, por exemplo, o caso de CD-ROM ou DVD que disponibilizam digitalizações de fotos e textos literários. Nesse caso, o meio digital não se define em oposição às fotos ou textos, mas acaba por representar uma nova forma de acessos a esses recursos, num processo de (tentar) ser ou de se fazer transparente, pois o meio digital intenciona “apagar-se” para que o observador (leitor) possa ter a mesma relação (ou a sensação disso) com o conteúdo se fosse diante do meio original.

Conforme Jay David Bolter e Richard Grusin (1998), idealmente não deveria haver diferença entre a experiência de ver uma pintura na tela ou presencialmente, mas isso nunca é assim, pois a presença do computador não se deixa de fazer percebida, seja, por exemplo, ao ter que

⁵ Optamos, aqui, por registrar “remediação”, e não “remedição”.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

apertar um botão ou deslizar a barra para ver uma imagem, mas mesmo aí a transparência continua a ser o objetivo.

Em outra situação, o processo de remediação poderá destacar a diferença em relação à mídia anterior, numa tentativa de melhorá-la, embora o “novo” parece se justificar tendo em vista o “velho”, podendo, nesse caso, existir diferentes níveis de fidelidade entre “novo” e “velho”, como, por exemplo, uma enciclopédia digital, como a Encarta (Microsoft) em relação às impressas, que amplia o texto por meio de sons e vídeos, mas não o confronta ou desafia.

Esse processo de remediação pode, ainda, ser um pouco mais agressivo, remodelando o meio “antigo”, como, por exemplo, um CD de rock, com a gravação do recurso e, ao mesmo tempo, a performance ao vivo, ou, por outro lado, uma situação em que uma nova mídia tenta absorver completamente a mídia anterior, como, por exemplo, jogos de computador como *Myst* ou *Doom* e sua relação com o cinema, considerados até mesmo “filmes interativos”, em que os jogadores tornam-se personagens de uma narrativa cinematográfica.

É interessante, nessa discussão, analisar o conceito de inovação. Trazendo discussão do campo administrativo, podemos, com base em e Adriana B. A. dos Santos, Cíntia B. Fazon e Giuliano P. S. de Meroe (2011), compreender que esse conceito pode ser compreendido em um ciclo que envolve a invenção, a imitação ou a difusão e a inovação, sendo, esta última, processo que envolve a geração de riqueza por meio da invenção. Segundo os autores, no contexto de uma política capitalista que se evoluiu em um modelo baseado na flutuação de ofertas e demanda de serviços e bens, é necessário considerar as mudanças tecnológicas, de forma que

a partir do momento em que a utilização de novas tecnologias passou a ser considerada como possibilidade de crescimento econômico, uma nova dinâmica foi estabelecida. A evolução da incorporação de inovações nas organizações, dentro do modelo capitalista de geração de riqueza, passou pela absorção de novas tecnologias, novos conceitos, novos processos, novo modelo de gestão, novas pessoas e suas novas ideias (SANTOS, FAZION & MEROE, 2011, s. p.)

Consequentemente, essa inovação tecnológica “vai criar uma ruptura no sistema econômico, tirando-a do estado de equilíbrio, alterando, desta forma, padrões de produção e criando diferenciação para as empresas”. (SANTOS, FAZION & MEROE, 2011, s. p.)

Nessa questão, é oportuna a discussão sobre o conceito de inovação proposta por Denise Luciana Rieg e Alceu Gomes Alves Filho (2003), que analisam as inovações de produto de natureza significativa e de inovações de produto de natureza incremental. Segundo os autores,

Inovações de produto de natureza significativa referem-se a produtos inteiramente novos, os quais apresentam características tecnológicas ou de uso e finalidade que os distinguem daqueles produzidos até então. Por outro lado, inovações de produto de natureza incremental correspondem a substanciais aperfeiçoamentos de produtos previamente existentes (produtos melhorados). (RIEG & ALVES FILHO; 2003, p. 296)

Transferindo essa discussão para o campo da linguagem, compreendemos que as tecnologias digitais têm conferido às relações humanas novos desafios, novas formas de interação, novos meios de comunicação, o que exige, conseqüentemente, novas formas de ler e de produzir texto. É necessário, no entanto, questionar se, no processo de ensino e de aprendizagem da língua, os recursos tecnológicos têm, de fato, representado inovações significativas para a aprendizagem, no processo de criação ou de remediação de conteúdos.

Diante disso, se a remediação é uma característica marcante nas novas mídias⁶, é necessário compreender, no cenário escolar, como os materiais didáticos têm incorporado essa noção. Isso porque poderemos perceber, por um lado, a simples reprodução (mecânica) de conteúdos e práticas em novas mídias, ou, por outro, a inovação por meio da tecnologia, em ambos os casos havendo a necessidade de uma análise crítica para ser refletir sobre a qualidade dos conteúdos remediados.

Por isso, é que procuramos, por meio de procedimentos prévios, a serem posteriormente refinados, analisar a produção e a disponibilização de alguns objetos digitais intitulados como “jogos” de coleções didáticas. Antes de proceder a essa análise, é necessário compreender que os bons jogos, conforme James Paul Gee (2009) deveriam incorporar alguns princípios de aprendizagem: a) identidade; b) interação; c) produção; d) riscos; e) customização; f) agência; g) desafio e consolidação; h) informação “na hora certa” e “a pedido”; i) sentidos contextualizados; j) frustração prazerosa; k) pensamento sistemático; l) exploração, pensamento lateral e reelaboração/revisão dos objetivos; m) ferramentas inteligentes e

⁶ Cabe-nos frisar, conforme Jay David Bolter e Richard Grusin (1998), que essa característica não é exclusiva das novas mídias, mas é marcante nelas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

conhecimento distribuído; n) equipes transfuncionais; o) performance anterior à competência.

Assim, os bons jogos precisam despertar o interesse do jogador, que deve se sentir desafiado a jogar, a assumir a identidade de um personagem, em um processo que leva o jogador a ter a sensação de que controla as ações do jogo, que pode ser customizando ao seu nível ou modo de jogar, havendo gradação de complexidades, que exige do jogador pensar sistematicamente e explorar detalhadamente o ambiente do jogo, que fornece informação no momento em que o jogador precisa ou pede na resolução de problemas, encontrando soluções que podem contribuir em outros desafios, isso em um ambiente interativo entre jogador e jogo, em que o jogador codensha e suas ações interferem na narrativa ou desenvolvimento do jogo.

Com base nisso, é que propusemos analisar as contribuições de dois objetos digitais, especificamente os “jogos” disponibilizados nos DVDs, com o objetivo de verificar se favorecem o desenvolvimento das competências comunicativas e das habilidades leitoras dos alunos. Apresentamos, na seção seguinte, os resultados que obtivemos.

3. *Jogos em objetos educacionais*

Selecionamos dois conteúdos digitais de material de divulgação de coleções didáticas referentes ao Programa Nacional do Livro Didático (2014): *Velear*, 7º ano, e *Teláris*, 9º ano.

O primeiro objeto analisado, referente ao DVD da coleção *Velear*, é “Desafio da Aventureira” – 7º ano:





Figura 1 – Objeto Digital “Desafio da Aventureira”
”Fonte: Material de Divulgação dos Objetos Digitais da Coleção Velear

O objeto “Desafio da Aventureira”, pelo título e pela imagem do avatar, nos leva a pressupor que o jogador será inserido em um ambiente de aventura, em que enfrentará obstáculos e desafios interessantes, observando o uso dos verbos no texto literário. Contudo, o “jogo” não se constitui em uma aventura, pois não há uma narrativa e um ambiente que incentivem o jogador a se aventurar, a pensar sistematicamente e a explorar detalhadamente, e o cenário é apenas figurativo. Além disso, o “jogo” não oferece ao jogador níveis de complexidade e de desafios, não podendo ser customizado pelo jogador, que não codesenha, pois suas ações não interferem no desenvolvimento do jogo, que, assim, se constitui em ape-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

nas exercício de múltipla escolha, em que o aluno-jogador deverá classificar sintaticamente o termo “de cantar”, reprodução (mecânica) de atividades estabilizadas na cultura impressa de abordagem de tópicos da gramática normativa por meio do texto literário, prática já bastante criticada, pois não promove a experiência estética e não considera a singularidade discursiva, linguística e cultural do poema.

O segundo exemplo analisado é relativo ao 9º, sob o título “Paintball”, da coleção Teláris:

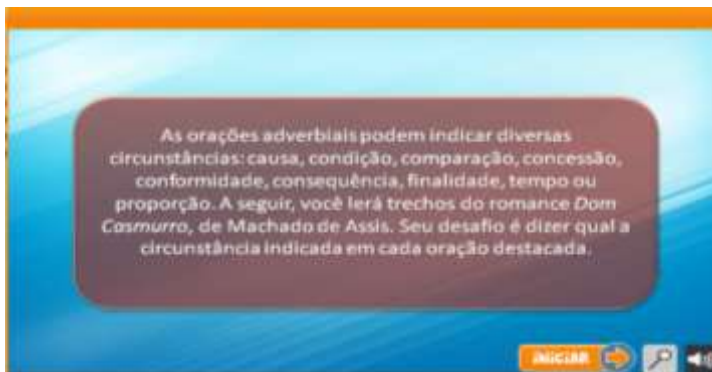




Figura 2 – Objeto Digital “Paintball”

Fonte: Material de Divulgação dos Objetos Digitais da Coleção Teláris

A tela inicial do “jogo” nos mostra um cenário de competição, em que um jogador parece atacar/se defender, há um alvo a ser atingido e marcas que demonstram haver uma disputa, apontando, assim, para um ambiente interativo. A tela seguinte nos direciona ao objetivo do “jogo”: analisar trechos do romance *Dom Casmurro*, em que se espera que, por se tratar do texto literário, os recursos linguístico-discursivos, o jogo das figuras e o estético sejam contemplados. A terceira tela nos permite escolher um avatar dentre 4 possíveis, o que nos faz pressupor que são personagens que podem ou ser customizados ou possuírem características diferentes. A quarta tela já é o início do jogo.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Jogando o “*game*”, podemos perceber que se trata, novamente, de exercícios de tópicos da gramática por meio do texto literário, devendo o aluno-jogador classificar sintaticamente a oração destacada, não procedendo, assim, a uma análise no nível textual, mas, assim como nas gramáticas normativas, prioriza uma abordagem no nível frasal, descontextualizando, assim, o uso dos recursos linguísticos e não promovendo uma experiência estética que leve o aluno-jogador a perceber a riqueza e a singularidade textual, discursiva e cultural do texto literário.

Em relação à mecânica do “jogo”, percebemos também que não há uma narrativa e um cenário que estimulem o jogador a se envolver, de fato, em um campo de *paintball*, explorando detalhadamente o ambiente e pensando sistematicamente em estratégias, recursos e ações para atingir o objetivo de uma atividade dessa natureza. Os avatares, mesmo que se possa optar por um ou outro, não podem ser customizados e apenas se diferenciam no aspecto visual, pois são meramente figurativos, não possuindo características próprias, assim como o cenário, que não é interativo e não muda no decorrer do “jogo”. Ainda, o jogo não pode ser co-desenhado pelo jogador, pois suas ações não interferem no desenvolvimento do “*game*” e não há fases ou níveis de complexidade, desenvolvendo-se de forma linear e repetitiva, além de não oferecer ao jogador desafios que não sejam, exclusivamente, saber categorizar a oração adverbial.

Podemos, então, diante dos dois objetos analisados, perceber que a concepção de “jogo” não considera sobremaneira os princípios de aprendizagem que deveriam nortear os “bons *games*”. Esses dois conteúdos das coleções didáticas são, assim, instrumentos inseridos em uma cultura digital que remixam práticas da cultura impressa, reproduzindo abordagens de livros, apostilas e gramáticas em relação ao uso do texto literário como pretexto para ensino de tópicos da gramática normativa, desconsiderando, assim, uma abordagem contextualizada, que leve em conta a singularidade textual, discursiva e cultural do literário e que se pautem em uma perspectiva da linguagem como prática social.

Cabe-nos, ainda, esclarecer que não temos a intenção de caracterizar a cultura impressa como “pior” do que a cultura digital. Ana Elisa Ribeiro (2016, p. 18) nos chama a atenção para esse fato em pesquisa desenvolvida com alunos: “Meu desejo era fugir de polarizações que tratassem o impresso como ‘limitado’ ou desvantajoso em relação à *web*, supostamente ilimitada, infinita, hipertextual”. Assim, a crítica que fazemos não é sobre a mídia por meio da qual determinado conteúdo ou jogo

se materializa, mas a própria abordagem do conteúdo e a própria concepção de jogo digital, que, conforme vimos, desconsideram as mais recentes discussões da linguística sobre ensino da língua portuguesa e as orientações para a produção de “bons jogos”.

4. Considerações finais

Inserir as tecnologias digitais no ambiente escolar, promovendo práticas de letramento que contribuam para a formação crítica do aluno, é mais do que urgente, diante do cenário social em que as tecnologias têm avançado cada vez mais, por meio de diferentes mídias, recursos e linguagens, estando presente em diversos ambientes, possibilitando variados fins e exigindo o domínio de diferentes e complexas habilidades.

A iniciativa do Ministério da Educação em complementar o material didático com objetos digitais de aprendizagem representa, sem dúvida, importante avanço para o letramento digital do aluno. Por outro lado, a produção de determinados objetos, como os que aqui foram selecionados, aponta para uma revisão criteriosa da concepção do que seja “jogo digital”.

Isso porque os objetos analisados não se constituem como instrumentos digitais, mas como instrumentos no digital, reiterando acriticamente práticas de outra mídia. Não se configuram, dessa forma, como recursos tecnológicos que promovam ou determinam novas práticas discursivas, mas que reproduzem práticas já estabilizadas em outro suporte, em um processo de redimensionamento digital, que reveste práticas tradicionais normativistas em “jogos” visualmente modernos, materialmente inovadores e pretensamente interativos e digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. *Remediation: understanding new media*. Cambridge, Massachussets: MIT Press, 1998.

CONTI, Davi Faria de; MEGID, Cristiane Maria; FURLAN, Cássia Cristina; MENSATO, Joice. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. *A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, vol. 27, n. 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em:

<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf>.

Acesso em: 24-07-2015.

RÉGIS, Fatima. Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura. *Revista Famecos*, Porto Alegre, vol. 15, n. 37, p. 32-37, dezembro de 2008. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4797/3601>>. Acesso em: 21-08-2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

RIEG, Denise Luciana; ALVES FILHO, Alceu Gomes. Esforço tecnológico e desempenho inovador das empresas do setor médico-hospitalar localizadas em São Carlos, SP. *Revista Gestão & Produção*, vol. 10, n. 3, p. 293-310, 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/gp/v10n3/19164.pdf>>. Acesso em: 21-08-2016.

SANTOS, Adriana B. A. dos; FAZION, Cíntia B.; MEROE, Giuliano P. S de. Inovação: um estudo sobre a evolução do conceito de Schumpeter. *Caderno de Administração* – PUC-SP, 2011. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/caadm/issue/view/623/showToc>>.

Acesso em: 20-08-2016.

**ORTOGRAFIA OPACA E TRANSPARENTE
NA ESCRITA DE ESCOLARES**

Andreia Cardozo Quadrio (UFRJ)

andreiaquadrio@gmail.com

Maria Cecília de Magalhães Mollica (UFRJ)

ceciliamollica@terra.com.br

Luciana de Melo (UFRJ)

RESUMO

Este trabalho se volta para a escrita de alunos em processo de letramento, com base em aporte teórico de Magda Soares, em *Alfabetização: A Questão dos Métodos*. Magda Soares (2016, p. 89), distingue ortografias opacas e ortografias transparentes, estando o finlandês no rol das línguas de maior transparência ortográfica. A pesquisa em desenvolvimento atesta que as hipossegmentações estudadas por nós em *A Hipossegmentação no Segundo Segmento do Ensino Fundamental – Alunos Típicos e Atípicos*, confirmam que há níveis de profundidade ortográfica em fenômenos epilinguísticos, no início da alfabetização que se tornam mais explícitos e conscientes, em fases sucessivas. Isto opera em sujeitos típicos e atípicos de forma distinta. Desde a fase letradora, passando pelas três fases da alfabetização morfológica, com formações de representação mais complexa, com elementos silábico e morfológicos, as construções hipossegmentadas acompanham a trajetória esperada, com diferença temporal para sujeitos portadores de transtornos de dislexia, TDHA e déficit de atenção. Os dados, que revelaram 68% de ocorrências de construções hipossegmentadas realizadas por sujeitos típicos contra 100% de casos para alunos atípicos, apresentam níveis diferenciados de profundidade e transparência, mantendo correlação direta com os iniciantes no ensino fundamental com distintos quadros de atipicidade. De base qualitativa, alguns dados da amostra de Andreia Cardozo Quadrio (2016) atestam a diade transparência/opacidade, em correlação com o perfil sociolinguístico do sujeito. O tratamento quantitativo dos dados exhibe gráficos comprobatórios da hipótese central que defendemos: com efeito, o padrão CV é mais frequente em construções ortográficas com mais transparência e os demais padrões opacos incidem sobre os atípicos. As razões alegadas em referência à deriva da língua nem sempre se confirmam, o que torna a investigação ainda mais instigante, no aguardo de maior profundidade.

Palavras-chave: Ortografia. Escrita de escolares. Transparência ortográfica.

1. Hipótese da opacidade e transparência em sujeitos típicos e atípicos

Muitos autores vêm recentemente se debruçando sobre o tema da ortografia, conforme se constata nos trabalhos da coletânea de Maurício Silva (2016). Contudo as pesquisas não contemplam a apropriação ortográfica de todos os sujeitos, portadores ou não de dificuldades com a linguagem. Denominamos atípicos os indivíduos que, em graus diferencia-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

dos, possuem transtornos de qualquer natureza, em contraposição aos considerados típicos, desprovidos de comprometimentos neuropsicosociais. Neste texto, estabelecemos uma comparação entre aprendizes de escrita considerados típicos e os noviços atípicos à luz da hipótese de graus de transparência e opacidade ortográficas.

Os objetivos da pesquisa vão ao encontro do que aponta a literatura sobre o assunto quanto à distinção de ortografia opaca e transparente (cf. SOARES, 2016, p. 89-81). Assim, a investigação empreendida buscou estimar a procedência da referida relação com duas amostras: uma composta por alunos que não apresentam comprometimentos, outra constituída de aprendizes que, a partir de laudos comprovados por especialistas, são portadores de Dislexia.

Com efeito, é possível estabelecer estreita relação entre a hipossegmentação e a questão da opacidade e transparência ortográfica. Seymour (1997 *apud* VALE, 1999, p. 24) desenvolveu uma escala de classificação para sistemas ortográficos das línguas europeias, sendo 1 mais transparente e 7 menos transparente: 1 – finlandês, italiano, espanhol; 2 – grego, alemão; 3 – português, holandês; 4 – islandês, norueguês; 5 – sueco; 6 – francês, dinamarquês; 7 – inglês.

Magda Soares (2016) mostra em que ponto estaria o nosso idioma. O português europeu (PE) enquadra-se em uma escala média de opacidade diferente do português brasileiro. Nossa ortografia apresenta fonemas ligados diametralmente a grafemas correspondentes, como é o caso de /p/ <p>, /b/ , /f/ <f>, /v/ <v>, ao mesmo tempo em que também apresenta grafemas que representam mais de um fonema, como é o caso de *r* em *rápido* e *caro*, ou fonemas, como [ʃ] em *xícara* e *chuva*, representado por mais de um grafema, sem falar dos dígrafos consonantais e vocálicos, o dífono, a letra *h*, que não corresponde a nenhum som, como em *humano*.

Ainda que o português do Brasil tenha uma ortografia transparente em comparação ao português europeu, a pesquisa de Andreia Cardozo Quadrio (2016) demonstra que os disléxicos apresentam mais dificuldades, em todas as fases da alfabetização, especialmente na de som-letra, em segmentar adequadamente as palavras na escrita. Neste estudo, verificamos como a opacidade e a transparência se aplica, na ontogênese da escrita, se compararmos casos de hipossegmentação entre noviços sem comprometimento algum, no que diz respeito ao desenvolvimento da lin-

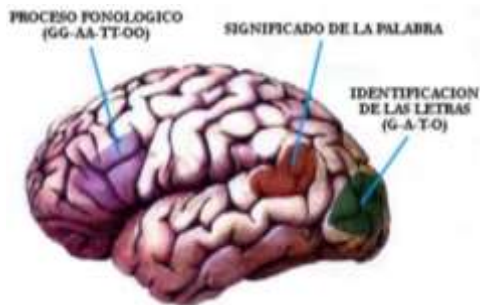
guagem e da aprendizagem da lectoescrita, com os dos sujeitos que possuem diagnósticos de dificuldades com a linguagem.

Analisamos provas e exercícios de alunos de uma escola municipal de Petrópolis, em nível do fundamental II. Os corpora foram constituídos de modo aleatório e apenas alguns dados levantados por Andreia Cardozo Quadrio (2016), em caráter exploratório, foram examinados. Assim, a análise levou em conta a díade transparência versus opacidade, comparando a escrita de sujeitos típicos e atípicos. Os casos de hipossegmentação foram agrupados também por grau de complexidade levando-se em conta a variável tonicidade.

A dificuldade na segmentação de palavras da fala em vocábulos na escrita, separados em espaço em branco, é natural no início da aquisição da escrita. Em geral, os problemas se justificam pelo fato de os falantes não apresentarem adequada percepção dos segmentos transmitidos oralmente, não raro interpretados como vocábulos fonológicos que não mantêm correspondência perfeita com as palavras na escrita. Esse é um motivo, dentre muitos, que explica a dificuldade do aprendente de não reconhecer adequadamente os espaços em branco que delimitam os vocábulos e, assim, operar hipossegmentação e hipersegmentação nos textos.

2. *Sobre a dislexia*

De acordo com Simone Aparecida Capellini (2004), a dislexia constitui um distúrbio específico de leitura, ocasionado pela interrupção ou má formação nas conexões cerebrais que ligam zonas anteriores (lobo frontal) com zonas mais posteriores (lobo parietal e occipital) do córtex cerebral, gerando déficits fonológicos na leitura. Veja-se a figura abaixo.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Segundo a *World Federation of Neurology* (cf. CRITCHLEY 1985), a dislexia consiste em transtorno de aprendizagem da leitura. Pode acometer o indivíduo de inteligência normal, sem problemas sensoriais ou neurológicos, que tenha recebido instrução escolar adequada e oportunidades socioculturais suficientes. A dislexia depende da existência de perturbação de aptidões cognitivas fundamentais, frequentemente, de origem constitucional. Nas palavras de Vanessa Panda Deuschle e Cláudio Cechella (2009),

Na dislexia o indivíduo apresenta inteligência normal, distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas, dificuldade em linguagem na modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, o transtorno atinge de 0,5% a 17% da população mundial. Conforme já informado, não afeta o grau de inteligência e persiste na vida adulta do sujeito. Crianças com a idade de 12 a 18 meses devem ser acompanhadas por profissionais quando há suspeitas de atraso nas habilidades de comunicação. Os pais devem também procurar ajuda se seu filho, de qualquer idade, não responde a sons. Uma avaliação precoce é importante para evitar futuros problemas de linguagem.



A dislexia começa a apresentar sinais principalmente na fase de alfabetização e mantém variações. Dentre os graus de dificuldade, estão os problemas de leitura, de escrita e de soletração, o entendimento do texto escrito, a identificação de fonemas associados às letras e o reconhecimento de rimas e aliterações. O quadro acima sintetiza alguns dos sintomas da dislexia.

Se a síndrome incide na leitura, na relação fonema/letra, muito provavelmente estamos no caminho certo. Ao verificar os casos de hipossegmentação em sujeitos portadores de dislexia, presume-se que aí se encontra uma questão de linguagem que se diferencia dos sujeitos não disléxicos. A hipótese é a de que a hipossegmentação, além de fenômeno mais recorrente, comparando-se com os sujeitos não disléxicos, configura construções com características distintas nos atípicos, como se comprova mais adiante. Sua diminuição ao longo do letramento é mais lenta no caso do disléxico e exige trabalho pedagógico especializado.

3. Comparação entre hipossegmentação em sujeitos típicos e com portadores de dislexia

De fato, o exame dos dados atestou diferença construcional entre a hipossegmentação produzida pelos noviços sem comprometimento e as estruturadas hipossegmentadas dos aprendizes de escrita com dislexia. O quadro I apresenta ocorrências de hipossegmentação encontradas na escrita de disléxicos e de sujeitos típicos.

Típicos	Disléxicos
oque (o que)	Baracado (barraca do)
enque (em que)	matala (matá-la)
dagua (d'água)	osanimais (os animais)
derepente (de repente)	adiferenca (a diferença)
visitalos (visitá-los)	quenem (que nem)
comelos (comê-los)	o jantar (o jantar)
alcontrario (ao contrário)	sotinha (só tinha)
porisso	jascei (já sei)
tenque	foiver (foi ver)
tabom (tá bom)	porcausa (por causa)

Quadro I – Relação de ocorrências de hipossegmentação por típicos e por disléxicos

No quadro I, observa-se que os casos mais complexos morfologicamente, (1), (2) e (3), acham-se elencados na coluna dos disléxicos, assumindo-se que são construções ortográficas de natureza mais opaca. A tonicidade se revela como fator determinante para dificultar a segmenta-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ção dos vocábulos no caso dos disléxicos: quanto maior o número de sílabas tônicas percebidas do processamento linguístico oral, maior a chance de emergência da hipossegmentação na escrita, dado que a opacidade se acentua. Vejam-se os exemplos.

- (1) Por que *sotinha* ele.
- (2) – *Jascei* vai ser festa dos animais.
- (3) comprava morango, tomate, biscoito amantegada na *baracado* seu João.

Note-se que, em (1) e (2), o sujeito atípico realiza hipossegmentação com segmentos tônicos. Ao hipossegmentar os vocábulos *já* e *sei*, o noviço atípico produz o dígrafo *sc*, o que também representa índice ascendente de opacidade ortográfica. Em *baracado*, o mesmo sujeito com desenvolvimento atípico parece não diferenciar o som do dígrafo *rr* /h/ de /r/.

Tais evidências são bons indicadores para levantar a suposição de que os contextos complexos são mais difíceis, tornando-se um vetor de complicação especialmente no caso de aprendentes com atipicidades. O gráfico I reflete percentual comparativo de ocorrências mais e menos opacas entre sujeitos típicos e atípicos, no caso, alunos disléxicos, segundo os critérios apontados.

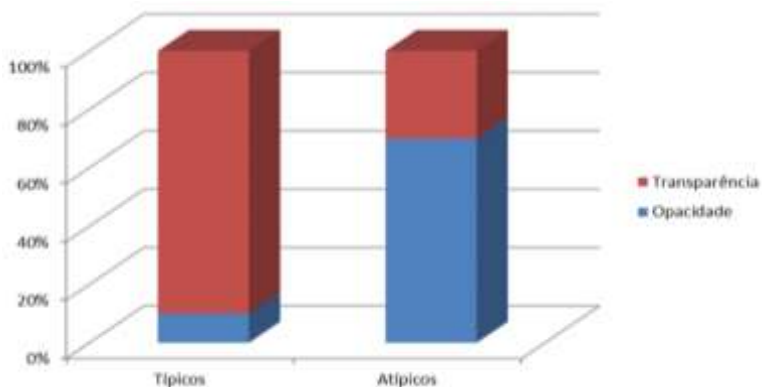


Gráfico I – Percentual de casos mais e menos opacos em sujeitos típicos e disléxicos.

Constata-se, no gráfico I, que é considerável o número de ocorrências de hipossegmentação mais transparentes entre os sujeitos típicos

em contraposição aos casos mais opacos realizados por atípicos portadores de dislexia.

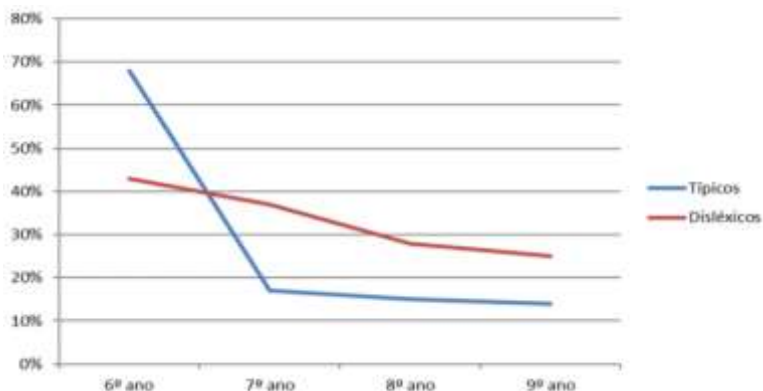


Gráfico II – Percentual de ocorrências de hipossegmentação menos opacas por escolaridade entre sujeitos típicos e disléxicos.

O estudo de Andreia Cardozo Quadrio (*op. cit.*) revela também que os casos de hipossegmentação tendem a diminuir à medida que avança o nível de escolaridade entre os sujeitos sem comprometimento (típicos). O gráfico II reflete diminuição acentuada, por escolaridade, de ocorrências de hipossegmentação entre sujeitos típicos, se comparada à linha que reflete pouca evolução nos atípicos com dislexia.

Vale destacar que o gráfico considera somente os dados de grau baixo de opacidade que, por tempo aparente, refletem a trajetória dos alunos ao longo da escolarização. Isso significa que são ocorrências de classes diferentes por nível escolar numa mesma sincronia.

Certifica-se, no gráfico II, que as ocorrências de hipossegmentação menos opacas tendem a diminuir consideravelmente entre os típicos. O mesmo já não ocorre entre os sujeitos disléxicos, cuja queda de ocorrências se dá em menor proporção.

O gráfico III expõe os percentuais de casos de hipossegmentação mais opacas também em tempo aparente.

Segundo o gráfico III, as ocorrências mais opacas ocorrem em menor percentagem que as menos opacas, comparando-se os gráficos II e III, entre os sujeitos típicos. Já entre os disléxicos, os casos que indicam maior opacidade apresentam maiores percentuais de ocorrência comparativamente ao outro grupo.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

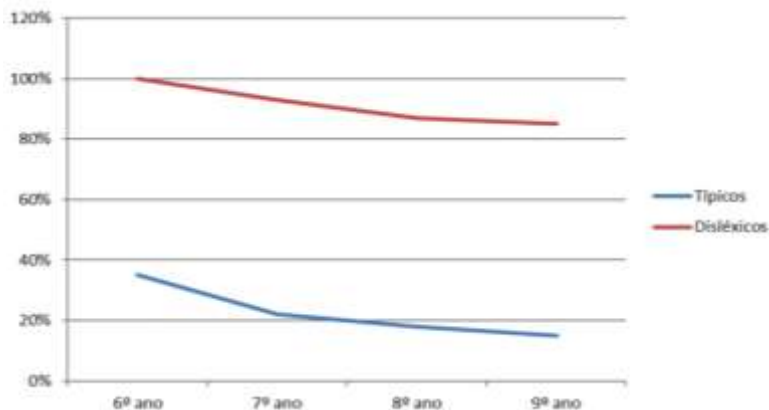


Gráfico III – Percentual de ocorrências de hipossegmentação mais opacas, por escolaridade em sujeitos típicos e disléxicos.

Mediante os resultados dos gráficos, é plausível confirmar reflexões de outros estudos. De acordo com Elisane Nunes da Silva (2015, p. 1), respaldada em vários estudos sobre o assunto, “a massificação do diagnóstico de dislexia tem sido um entrave ao sucesso escolar de determinados alunos e um impeditivo de práticas pedagógicas específicas”. Assim, a formação adequada do professor no nível fundamental e médio de ensino é de primordial importância, no entanto os docentes e as escolas não estão preparados para lidar com esse e outros transtornos, mesmo no mundo do paradigma inclusivo.

Em pesquisa de dissertação no âmbito do PROFLETRAS do polo UFRJ, a autora destaca a efetividade do desenvolvimento da consciência fonológica junto aos sujeitos portadores de dislexia. Na seção subsequente, lançamos algumas propostas de trabalho direcionado, de caráter interencionista, com o objetivo de orientar os atores escolares e especialistas da área médica a lidar melhor com o processo em tela neste estudo.

4. Propostas de intervenção

A proposta de intervenção baseia-se, principalmente, na teoria da consciência fonológica. Respaldadas por autores de renome como Maria Cecília Mollica (2004), Mariângela Stampa (2011) e Magda Soares (2003), as sugestões incluem o ditado como técnica que auxilia o aprendiz a fazer associações entre os sons e os registros gráficos. Contudo, é

importante salientar que, para a eficácia do método, é preciso que se aplique em situações concretas de uso. Baseando-nos nessa assertiva, elaboramos a atividade de ditado voltada para os casos de hipossegmentação, realizados na escrita dos aprendizes investigados neste estudo, além dos analisados em Andreia Cardozo Quadrio (2016).

Ditado:

1. A (pausa) diferença (pausa) entre (pausa) os (pausa) homens (pausa) e (pausa) os (pausa) animais (pausa) é (pausa) a (pausa) moralidade.
2. A (pausa) barraca (pausa) do (pausa) seu (pausa) Manoel (pausa) só (pausa) tinha (pausa) ovos (pausa) para (pausa) vender.
3. A (pausa) chuva (pausa) chegou (pausa) de (pausa) repente.
4. O (pausa) vizinho (pausa) foi (pausa) ver (pausa) o (pausa) que (pausa) estava (pausa) acontecendo (pausa) na (pausa) rua.
5. O (pausa) medo (pausa) de (pausa) todos (pausa) era (pausa) por (pausa) causa (pausa) dos (pausa) assaltos.

Mariângela Stampa (2011) propõe que, nas marcas de pausa, o professor as realize de maneira relativamente prolongada entre um vocábulo e outro ou, ainda, que bata palmas entre as palavras, fazendo as devidas marcações de modo a evitar a ocorrência de hipossegmentações.

Andreia Cardozo Quadrio (*op. cit.*) salienta a necessidade de que o professor tenha a sensibilidade de repetir o processo até o momento em que perceber adequado efetuar o ditado sem a marcação das pausas. Inclusive, propõe que, ao final da atividade, os ditados possam ser recolhidos e redistribuídos entre os colegas de classe com o objetivo de um colega corrigir o do outro. Aconselha que cada aluno receba de volta o seu exercício para reescrita a fim de solucionar as questões ortográficas necessárias.

2. Observe os blocos abaixo:



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Preencha os espaços abaixo com essas palavras, formando uma frase dotada de sentido. Marque com um X os espaços entre uma palavra e outra.

A atividade 2 (QUADRIO, 2016) é eficiente no que concerne às ocorrências de estruturas hipossegmentadas, por parte sobretudo de alunos disléxicos.

Mariângela Stampa (2011) ressalta a importância do trabalho auditivo e propõe que o professor não deixe de estimular a audição do aluno através de atividades que envolvam a música por exemplo. É o que Andreia Cardozo Quadrio (2016) propõe no exercício 3:

3. Ouça a música e complete as lacunas com as palavras que estão faltando:

POR ISSO VOLTO PRA VOCÊ

1969 (RENATO JR.)

Só hoje foi que eu pude perceber
O quanto estou apaixonado
Por você

Foi tudo de repente
Que eu mesmo fiquei tão admirado
Em saber

Que eu te amo
Que eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

É por isso que hoje eu volto pra você
Com muito amor no coração
Pra lhe dar

Embora tantas vezes
Eu já tenha feito até
Você sofrer e chorar

Mas eu te amo
Mas eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

Só hoje foi que eu pude perceber
O quanto estou apaixonado
Por você

Foi tudo de repente
Que eu mesmo fiquei tão admirado
Em saber

Que eu te amo
Que eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

Mas eu te amo
Mas eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

É por isso que hoje eu volto pra você
Com muito amor no coração
Pra lhe dar

Embora tantas vezes eu já tenha
Feito até você sofrer
E chorar

Mas eu te amo
Mas eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

As propostas em 4 e 5 têm também como objetivo a reflexão a respeito dos limites de espaço.

4. As sentenças de A a G não apresentam o espaço em branco. Marque com uma barra inclinada (/) a divisão entre as palavras.
 - a) Aproveitaoquedizovelhoevalerádedoisoconselho.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

- b) O homem é senhoro do que pensa e escravo do que fala.
- c) Quem tem telhado de vidro não o atira pedras no vizinho.
- d) Quem tem telhado de vidro tem que ter cuidado.
- e) Daí a César que é de César e de Deus que é de Deus.
- f) A causa é justa e não por isso a luta vale a pena.
- g) Quando se acha que tudo está normal de repente a vida muda.

5. Agora, reescreva as frases do exercício 4, respeitando os espaços entre as palavras.

A autora propõe ainda atividades de concentração, cruzadinhas, jogos da força com frases, criptogramas, jogo dos sete erros, entre outros. São exercícios que permitem ao aluno o aprendizado, inclusive de forma lúdica, através de participação mais ativa por parte do alunado, que passa a construir o seu conhecimento, assumindo, dessa forma, um papel ativo no processo de aprendizagem.

Em “Da Fala ao Teclado” (MOLLICA, 2004), encontram-se atividades lúdicas direcionadas à escrita ortográfica de alunos da educação básica. São atividades que permitem ao aprendiz desenvolver a percepção referente à relação mais e menos transparente entre os níveis fonético e fonológico e os respectivos registros ortográficos. O CD interativo auxilia a refletir sobre que decisões na escrita, concorrendo para formar agentes no processo de construção do conhecimento a partir de uma “brincadeira”. Andreia Cardozo Quadrio, Heloísa da Costa Miranda e Josianne Machado (2015, p. 131-153), em testagem com a ferramenta, apontam a importância do engajamento e da interação entre os alunos na produção do conhecimento que passa a fazer sentido para ele.

5. Algumas considerações

Lidar com a dislexia, com a hiperatividade, com o autismo, para citar algumas síndromes, exige respeito à singularidade dos sujeitos. Reconhecer limitações requer acompanhar o tempo de cada um e acreditar que é possível letrar, ainda que em ritmo diferenciado dos demais alunos.

De modo geral, a pessoa que mais permanece com a criança é o professor, que acaba por se tornar um agente importante para encaminhar

o discente com problemas para especialistas na área da neurologia e da fonoaudiologia com o objetivo de se chegar ao correto diagnóstico. Uma equipe preparada deve fazer o encaminhamento e o tratamento de alunos com desvios no desenvolvimento motor, social, cognitivo e de linguagem. Não cabe ao docente diagnosticar o transtorno, mas estar em alerta para conseguir reconhecer que algo de errado pode estar acontecendo.

O diagnóstico da dislexia não implica situação irreversível no percurso da aprendizagem, nem considera ser o disléxico menos inteligente em comparação aos sujeitos de desenvolvimento típico. É preciso que, em fase escolar, seja desenvolvido trabalho conjunto entre professor, equipe pedagógica, neurologista, fonoaudiólogo e família. É necessário saber em qual estágio de letramento o estudante disléxico se situa, a fim de montar estratégias que lhe permitam alcançar êxito na vida escolar no melhor percurso possível.

Faz-se, ainda, importante proceder a um teste de aptidão textual, de inteligência e avaliação de leitura, com o objetivo de estimar a compreensão gramatical, com base em anamnese detalhada que investigue toda a saúde orgânica do aluno. Para se evitar prejuízo acadêmico e frustrações, é necessário aceitar a dislexia como uma dificuldade de linguagem, passível de tratamento por profissionais especializados.

As escolas podem acolher os alunos com dislexia, sem modificar seus projetos pedagógicos curriculares. Procedimentos didáticos adequados possibilitam ao aluno vir a desenvolver todas as suas aptidões, que são múltiplas. Vale lembrar que os disléxicos estão em boa companhia junto a Leonardo da Vinci, Einstein, Hans Christian Andersen, Agatha Christie, entre muitos outros. O bom desempenho na leitura provém do equilíbrio entre o desenvolvimento das operações da leitura, decodificação e compreensão, interagindo com os estágios de desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

É necessário, igualmente, não esquecer a importância dos vínculos afetivos estabelecidos com a aprendizagem. Bons ou maus vínculos são preditivos de sucesso ou fracasso. O sucesso da operação inicial de leitura, do estágio de decodificação, vai depender da habilidade linguística para transformar um sinal escrito, a letra, num sinal sonoro, o som, e vice-versa. Associar letras e sons correspondentes, organizar, sequenciar e encadear a corrente sonora é o caminho percorrido para se apreender a palavra escrita.

Os processos auditivos interferem diretamente na percepção de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

aspectos acústicos, temporais e nas sequências dos sons para a formação de representação fonológica estável e domínio da escrita. Aqui reside a dificuldade do disléxico e, por isso, a importância de se desenvolver trabalho comprometido com a consciência fonológica, voltado para a habilidade de reflexão sobre as unidades fonológicas e outras de níveis mais alto da gramática, que mantêm relações com a escrita.

Vale salientar, por fim, que o tema focalizado neste texto encontra-se no aguardo de aprofundamento em diversos tipos de sujeitos. Faltam também estudos longitudinais, através dos quais os casos de hipossegmentação venham a ser acompanhados para confirmar os achados aqui expostos em tempo aparente. Pedagogicamente, além da constatação da efetividade das variáveis descritas e testadas, propomos que a escola faça uma intervenção dirigida, levando em conta os fatores aqui constata- dos e outros que ainda estão por ser comprovados como relevantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPELLINI, Simone Aparecida. Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BELFI-LOPES, Débora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Oliven. (Orgs). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, São Paulo, vol. 11, supl. 2, p. 194-200, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, Elisane Nunes da. *O diagnóstico de dislexia e a postura do professor do ensino fundamental II*. 2015. Dissertação (de Mestrado PRO-FLETRAS) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Maurício (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto. 2016.

QUADRIO, Andreia Cardozo. *A hipossegmentação no segundo segmento do ensino fundamental – alunos típicos e atípicos*. 2016. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____; MIRANDA, Heloísa da Costa; MACHADO, Josianne. Uma experiência de aplicação do CD I “Da Fala ao Teclado” em escolas públicas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

do Rio de Janeiro. In: Mollica, Maria Cecília; BATISTA, Hadinei; GUIMARÃES, Ludmila (Orgs.). *Cybercorpora e inovação com práticas de ensinagem*. Curitiba: CRV, 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Anais da 26. Reunião Anual da ANPEd*, em outubro de 2003.

STAKE, Robert E. *The art of case research*. Newbury Park: Sage Publications, 1995.

STAMPA, Mariângela. *Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem a partir da consciência fonológica*. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

VALE, Ana Paula Simões do. *Aquisição da leitura e da escrita no Português: correlatos metafonológicos e estratégias*. 1999. Tese (de Doutorado). – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFLEXÕES SOBRE O USO DO *H*
NO CONTO “O BENEDICTO”, DE ISMAEL COUTINHO

Fernanda Viana de Sena (UEMS)

ferviana01@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A partir dos estudos da historicidade ortográfica portuguesa, percebe-se que ela passou por vários períodos. É possível saber esses fatos através de documentos pessoais e públicos de épocas distintas. Numa perspectiva histórico-social, a ortografia é um instrumento para linguistas e historiadores avançarem em seus estudos e, comparativamente, terem respaldos e justificativas para fenômenos recorrentes em nossa ortografia. Sabe-se que a ortografia nunca foi uniforme e essa variedade levava escritores e copistas a múltiplas representações de uma mesma palavra, ora seja por sua origem etimológica, ora pela simplicidade fonética. Um caso recorrente é o uso do *h* em textos antigos da nossa língua e, especificamente, o conto "O Benedicto" de Ismael Coutinho, um texto datado entre 1919 a 1925, durante o período de quase dez anos que Ismael de Lima Coutinho, viveu em reclusão no Seminário São José, em Niterói, dos dezessete aos vinte e seis anos de idade. (Espólio de Ismael Coutinho, 2011) O conto é anterior ao acordo de 1931 que atendia aos princípios do foneticista português Gonçalves Viana, no caso do *h*, a proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega, *th*, *ph*, *ch*, *rh*, *y*. Ismael de Lima Coutinho utiliza o *h* como notação etimológica e ortográfica.

Palavras-chave: Ortografia. Uso do *h*. O Benedicto. Ismael Coutinho.

1. *Introdução*

A criação da escrita foi um dos maiores feitos do ser humano, aquilo que se fala pode ser perpetuado por meio dessa tecnologia. O uso da escrita é um tipo de comunicação que faz com que tenhamos contato com o passado de forma verossímil. Além disso, a ortografia marca a história da língua de um povo. Sob o aspecto da historicidade ortográfica portuguesa, percebe-se que ela nunca foi estática e, de acordo com o período, sofria alterações, os vocábulos eram artefatos submetidos à influência etimológica ou à primitiva simplicidade fonética.

O fato de a língua ser um organismo vivo e dinâmico que varia de acordo com o contexto em que está inserida contribuía à variabilidade ortográfica portuguesa. Diante do reconhecimento da falta de uniformidade da língua escrita e a partir dos estudos dela, o trabalho de Aniceto dos

Reis Gonçalves Viana, *Ortografia Nacional*, tem servido de viés teórico a todas as reformas com tendência simplificadora. (COUTINHO, 1976)

Segundo Eduardo Carlos Pereira (1935), o termo ortografia (grego orto = correta / grafia = escrita) é a transcrição de vocábulos aceita por bons escritores de uma língua. A ortografia prende-se à fonética assim como a língua falada à escrita. A dificuldade, desde então, é estabelecer um padrão diante dos matizes da ortografia. Ismael de Lima Coutinho, Eduardo Carlos Pereira, Duarte Nunes Leão, entre outros, reconheciam essa dificuldade de se estabelecer um padrão de ortografia. Diante disso, Ismael de Lima Coutinho lança sua obra *Pontos de Gramática Histórica*, traz um capítulo para tratar a ortografia histórica, retoma as bases de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana e descreve as fases da ortografia portuguesa.

Cada sistema de ortografia possuía uma característica e representava um contexto diferente, fazendo com que escritores se adaptassem às tendências e até mesmo modificando-as e isso fazia com que a ortografia passasse por evoluções. A mutabilidade da língua contribuía também para essa evolução, mesmo sabendo que a velocidade de mudança de uma língua não se compara à representação escrita desta.

O presente trabalho visa analisar a notação do *h* no conto “*O Benedicto*” de Ismael Coutinho. A obra é anterior ao acordo de 1931 que atendia aos princípios do foneticista português Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, no caso do *h*, a proscricção absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega, *th*, *ph*, *ch*, *rh*, *y*. Provavelmente os contos foram escritos entre 1919 e 1925, durante o período de quase dez anos que Ismael de Lima Coutinho, viveu em reclusão no seminário São José, em Niterói, dos dezessete aos vinte e seis anos de idade. Esse conto faz parte dos seis contos anotados ou revisados pelo autor, inclusive com um índice (cuja folha se partiu, perdendo-se a segunda metade), em que eles são relacionados para uma possível publicação, sob o pseudônimo de João das Chagas. (*Espólio de Ismael Coutinho*, 2011)⁸.

Ismael de Lima Coutinho utiliza o *h* como notação etimológica e ortográfica. Logo, percebe-se, num primeiro momento, que a utilização do símbolo grego não faz sentido e quem entra em contato com o portu-

⁷ O texto está disponível em: <http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/o_benedicto.pdf>. Acesso em: 17-07-2016.

⁸ Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/cd/index.html>>.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

guês arcaico sente um estranhamento em relação à utilização do elemento insonoro. Os vocábulos que serão analisados são: *orphãozinho, ahi, entusiasmo, bahu, reprehendeu, hilhávamos, triumphal*.

2. *O que as gramáticas dizem sobre o uso do h*

A princípio, iremos fazer um estudo do *h* em gramáticas históricas, destacando o que os gramáticos, entre eles, Manuel Said Ali, Júlio Ribeiro, Eduardo Carlos Pereira, Duarte Nunes Leão e José Pereira da Silva abordam em seus estudos diacrônicos. E, por fim, o que Evanildo Bechara destaca sobre o uso do *h* em sua *Moderna Gramática Portuguesa*.

Tácito, citado por Eduardo Carlos Pereira (1935), diz que os egípcios foram os primeiros a fazer representações gráficas da linguagem, utilizando madeiras, metais ou pedras. Eles inventaram símbolos que os fenícios transportaram para os gregos. Antes mesmo do surgimento da escrita, Burggraff, citado por Eduardo Carlos Pereira (1935), afirma que a grafia ou a arte de escrever, tem passado por quatro fases evolutivas: figurativa, simbólica, ideológica e fonética. Esta última surge com o advento da invenção da escrita e, presumivelmente, o sistema primitivo teve suas ocorrências em documentos da nossa língua.

Havia, nesse período, manifestações dúbias de certas palavras, as faladas eram representadas pelas palavras escritas e estas variavam de acordo com o tempo e a geografia. Necessariamente, o que importava, no sistema fonético, era coincidir cada fonema com uma letra. Justamente por não haver um padrão de ortografia estabelecido, os usuários dessa modalidade escreviam de acordo como falavam, a constante mudança de pronúncia determinava a variedade ortográfica.

O uso da *h* surge no período etimológico da ortografia portuguesa. Eduardo Carlos Pereira (1935) diz em sua *Gramática Histórica* que o sistema etimológico é mais uma tendência do que um sistema, a grafia não representava exatamente os sons, porém era determinada pela forma histórica originária do vocábulo. Esse sistema encontrou grandes dificuldades, pois havia o desconhecimento da origem dos vocábulos e os erros ortográficos frequentes eram determinados por falsas etimologias. Era de se esperar que os usuários da escrita iriam mesclar os sistemas ortográficos fonético e etimológico devido à falta de uniformidade da escrita. Essa combinação marcaria o início de um novo sistema com tendência híbrida

resultante de sistemas anteriores. Havia uma moderação dos sistemas anteriores e uma variabilidade entre os escritores. Alguns utilizavam rigorosamente a etimologia e outros tendiam à fonética.

O conto estudado foi escrito no período misto ou simplificado da ortografia, portanto, ele contém traços do período fonético e traços do período etimológico. O fato de Ismael de Lima Coutinho dominar a arte de escrever faz com que ele utilize bem a norma culta da época, a linguagem simples de fácil compreensão, porém com alguns vocábulos grafados de forma etimológica que leitores desconhecem a utilização. Com isso, iremos versar sobre a ocorrência desses fenômenos a partir de algumas gramáticas históricas.

2.1. Ortografia de Duarte Nunes Leão

Segundo Duarte Nunes de Leão (1576), o *h* não é letra mais que na figura. Junto a letras, é uma aspiração ou assopro. Os portugueses não utilizam a aspiração na pronúncia, mas na escritura. Exemplo disso é: homem, honra, hora, entre outros. Mesmo que não ocorra a aspiração, a ocorrência do *h* era necessária para guardar a ortografia dos nomes latinos e gregos, a fim de se conhecer a origem e etimologia dos vocábulos.

Note-se que a localização do *h* junto a vogais e a consoantes é diferente. O *h* antecede as vogais, como homem, hora, honra, e nas consoantes sempre vai depois. No conto, destaca-se a manifestação do fenômeno nos vocábulos *orphãozinho*, *triumphal* e *entusiasmo*. Ismael de Lima Coutinho registra essas palavras com o sinal etimológico. Essa notação não abrange as interjeições *ah!* e *oh!* (Significativas de temor e admiração). Duarte Nunes de Leão aborda que, a ocorrência de *h* em sílaba tônica junto a vogal *i* e *u* é, apenas, para marcar a origem, etimologia latina do vocábulo. Ele não destaca o hiato nos casos *ahi* e *bahu*.

Observamos também a palavra *reprehendeu* do latim *reprehendere*, “restringir, imobilizar”, literalmente “puxar de volta”, de *re-*, “para trás”, mais *prehendere*, “agarrar firme”. E este verbo, por sua vez, é formado de *prae-*, “antes”, mais *hendere*, “subir agarrado a algo”, derivado de *hedera*, “hera”.⁹

⁹ Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/origem-e-significado-da-palavra-5/>>. Acesso em: 24-07-2016.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

2.2. Gramática Portuguesa de Júlio Ribeiro

Júlio Ribeiro (1899) afirma que o *h* não representa nenhum som em português e não passa de uma marca etimológica ou ortográfica nos vocábulos. O *h* sendo utilizado como notação etimológica recorda a aspiração das raízes latinas, gregas e de outras línguas. Como notação ortográfica, encontra-se na formação das letras compostas *ah*, *bh*, *ch*, *dh* etc. Essa gramática também descreve que se deve escrever com *h* as seguintes palavras: i- as interjeições *ah*, *oh*; ii- as palavras em que o uso o admite, a fim de marcar a não ditongação. Para exemplificar essa ocorrência, temos no conto as palavras: *ahi* e *bahu*. Ou seja, a ocorrência de um hiato era marcada pelo *h* entre as duas vogais. Atualmente, o hiato é marcado pelo acento agudo (´).

2.3. Gramática Histórica de Said Ali

O emprego do *h* inicial não tinha justificativa etimológica. Manuel Said Ali denota que, em textos arcaicos os escritores proferiam ou supunham proferir o *h* em alguns casos com uma leve aspiração, além disso, era usado em aspectos verbais. Com a Renascença, suprimiu-se o *h* em algumas palavras e restabelece-o em outras. O verbo haver, por exemplo, tinha dupla grafia, porém, a partir dos seiscentistas, começaram a generalizá-lo. Ismael de Lima Coutinho utiliza o *h* no início da forma verbal *hilhávamos*.

2.4. Gramática histórica de Eduardo Carlos Pereira

Os fenômenos de uso do *th*, *ph*, *ch* são recorrentes no conto de Ismael de Lima Coutinho. Eduardo Carlos Pereira (1935) reforça o valor etimológico que outros gramáticos já afirmavam e acrescenta que a ausência do *h* indicava a pronúncia popular.

Em 1907, a Academia Brasileira de Letras aprovou a reforma ortográfica e um dos seus artigos citava a proscrição de consoantes insonoras, que é o caso do *h*, e dos grupos gregos substituindo-os por consoantes simples correspondentes. Esses grupos são o *th*, *ph*, *ch* e *rh*, para exemplificar tínhamos as palavras: *orthographia*, *philosophia*, *orchestra* e *Rhetorica*, passaram a ser escrita com consoantes simples, ortografia, filosofia, orquestra e retórica.

Mesmo com esse projeto de reforma e simplificação da ortografia portuguesa, a escrita etimológica aparecia, frequentemente, em textos mais contemporâneos. O conto de Ismael de Lima Coutinho nos mostra que resquícios do passado se faziam presentes na ortografia da época.

2.5. Gramática histórica de José Pereira da Silva

José Pereira da Silva (2010) traz um destaque ao consonantismo que é o estudo das consoantes e o destino das consoantes latinas na sua passagem para o português. Dentro dessa perspectiva ele aborda que

O *h*, que é uma simples letra, indicava, quando inicial, uma leve aspiração, que ao tempo do Império já se perdera totalmente; na língua vulgar, conservando-se somente como símbolo etimológico, sem nenhum valor na pronúncia. (SILVA, 2010)

Através dos séculos, sabe-se que a ortografia nunca foi a mesma e a utilização do *h*, segundo José Pereira da Silva (2010), podia indicar a tonicidade da vogal (*he* = é), um hiato (*trahedor* = traidor), o som *i* (*sabha* = sabi-a), e, ainda, sem função definida (*hũa* = ùa *hida-de* = idade).

2.6. Gramática de Evanildo Bechara

Evanildo Cavalcante Bechara (2009) diz que “esta letra não é propriamente consoante, mas um símbolo que, em razão da etimologia e da tradição escrita do nosso idioma”. A recorrência desse símbolo dá-se de duas formas no interior das palavras, ora formando fonemas palatais (*ch*, *nh*, *lh*) ora na derivação prefixal, onde o segundo elemento possui *h* inicial etimológico, para exemplificar, temos as palavras *pré-histórico*, *sobre-humano*, entres outras. Além disso, o *ph* é substituído por *f*, em nossa ortografia vigente e, de um modo geral, Evanildo Bechara diz que quando a etimologia não justifica o uso do *h*, não se emprega.

3. Conclusão

No decorrer de toda historicidade da ortografia portuguesa, percebemos as constantes tentativas de simplificação e atualização dessa modalidade. O conto nos mostra, notoriamente, que a escrita nunca foi uniforme e, a partir das mudanças da escrita, verificou-se que a escritura de algumas palavras com o uso do símbolo etimológico *h* possui justificati-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

vas plausíveis e, também, sem justificativas. Seria um pseudoetimologismo, como destaca Ismael de Lima Coutinho (1976).

Considerando que a gramática de Evanildo Cavalcante Bechara está atualizada de acordo com a nova ortografia de 1990, a exploração dos pontos em estudo no conto *O Benedicto*, de Ismael Coutinho foi reduzida pelo fato de muitos casos ortográficos terem assumido a forma arcaica. Mesmo assim, foi necessário um estudo da gramática moderna de Bechara para elucidar os avanços da ortografia no Brasil e corroborar a existência de vários períodos da ortografia notificando a relação entre texto e história.

No conto, podemos perceber a historicidade marcada nas palavras de Ismael de Lima Coutinho, ao ponto de assumir o lugar de pesquisador da gramática histórica tratando assim, em particular, da ortografia histórica. O que se percebe a partir desse estudo é que, mesmo com a forma arcaica de alguns vocábulos no conto, o texto não deixa de ser claro e incompreensível, visto que as variedades dizem respeito às notações ortográficas e não fonéticas. Isso era de se esperar, o fato é que os documentos são as maiores provas que elucidam a história de um povo e de sua língua. As manifestações ortográficas no conto são base de estudo para historiadores e linguistas que se interessam na arte de escrever e seus avanços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Manuel Said. *Grammatica histórica da língua portuguesa*. 2. ed. melh. e aum. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Contos ingênuos de João das Chagas e outros textos inéditos*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/homenageados/ic/cd/contos/contos_ingenuos.pdf>.

_____. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

LEÃO, Duarte Nunes de. *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Temas portugueses. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1567.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

SILVA, José Pereira da. *A nova ortografia da língua portuguesa*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

_____. *Espólio de Ismael Coutinho*. Edição digitalizada de seus inéditos e dispersos, manuscritos e datiloscritos, além de sua produção literária. Rio de Janeiro: JM Botelho, 2011.

_____. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2010.

RIBEIRO, Julio. *Grammatica potugueza*. 5. ed. rev. São Paulo: Miguel Melillo, 1899.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad.: Celso Cunha, São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VIANA, Aniceto dos Reis Gonçalves. *Ortografia nacional*. Lisboa: Tavares Cardoso, 1904.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO FACEBOOK:
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES-PARTICIPANTES

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)
solimar.silva@unigranrio.edu.br

RESUMO

A formação continuada de professores enfrenta alguns obstáculos, como a ausência de políticas públicas, dificuldade de conciliar o tempo entre vários turnos de trabalho, família e cursos e mesmo a distância geográfica (MILL, 2010). Acrescente-se que é necessário que uma formação continuada se baseie no reconhecimento e valorização do saber docente (TARDIFF, 2010; CANDAU, 2011). Com o intuito de investigar possibilidades de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) adaptado para oferecer um curso de formação continuada de professores, os estudos sobre o uso da rede social Facebook serviram de orientação para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem como alternativa a outras plataformas (MATTAR, 2013; MEISHAR-TAL; KURTZ & PIETERSE, 2012; MENON, 2012 e CAIN & POLICASTRI, 2011, entre outros). Neste trabalho, recorte de um estudo de doutoramento, apresento como os professores-participantes de um curso realizado totalmente a distância, utilizando a rede social Facebook para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem. A análise buscou identificar os pontos positivos e negativos do curso na perspectiva desses participantes, os quais ressaltaram que, embora tivessem anteriormente a percepção da rede apenas como fonte de entretenimento, puderam desconstruir essa visão, percebendo suas potencialidades para os fins educacionais e avaliando positivamente a rede social Facebook utilizada em sua formação contínua.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Facebook.

1. Introdução

A formação continuada de professores enfrenta alguns obstáculos, como a falta de tempo do docente e mesmo a impossibilidade, em muitos casos, de sua locomoção para as instituições que oferecem essa formação.

Por outro lado, cada vez mais tem-se estabelecido que os saberes docentes precisam ser levados em consideração no desenho e oferta de cursos e formações em geral.

Acrescente-se que o crescimento de oferta de cursos a distância e mesmo o incentivo para que a formação continuada de professores seja realizada por meio dessa modalidade tem feito com que questões espaço-temporais sejam revistas, visto que o contexto online quebra essas barreiras. Neste cenário, as redes sociais têm se mostrado como alternativas

possíveis a plataformas mais tradicionais criadas com o intuito de serem construídos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Isto pode se dar pela facilidade de acesso e operação desses outros ambientes, que não requerem especialistas em tecnologia da informação.

Assim, o presente artigo visa apresentar um recorte de pesquisa no qual professores de língua portuguesa, especificamente em sua função como mediadores de leitura, avaliaram os pontos positivos e negativos de um curso oferecido inteiramente online, por meio da rede social Facebook na qual criou-se um ambiente virtual de aprendizagem para essa formação continuada. Esse ambiente virtual de aprendizagem constituiu-se de um grupo secreto no Facebook, no qual apenas os participantes tinham acesso às discussões e participação plena.

Dessa maneira, não é objetivo aqui a análise da rede social utilizada para a criação do ambiente virtual de aprendizagem, mas antes, uma avaliação dos professores-participantes quanto ao curso em si realizado dentro dessa rede.

Objetiva-se que escolas e outras instituições de ensino possam ampliar suas possibilidades de ambientes para a oferta de formação continuada docente.

2. A formação continuada de professores: perspectivas

Marli André et al. (1999) apresentam um estudo acerca do estado da arte da formação continuada no país. Os autores analisaram 284 dissertações, 115 artigos científicos e 70 trabalhos apresentados no GT Formação Continuada de Professores da AnPed, na década de 90 e apresentaram resultados interessantes quanto ao assunto. Entre as dissertações analisadas, produzidas entre 1990 a 1996, 76% tratavam da formação inicial, enquanto apenas 14,8% abordavam a temática da formação continuada. O tema identidade e profissionalização docente ocupava os 9,2% restantes das pesquisas publicadas.

Mais recentemente, Denise Souza (2006) afirma que a área de formação continuada de professores está em expansão. Contudo, ressalta que, apesar de haver trabalhos significativos, a comunidade acadêmica ainda dá pequena atenção à temática dessa modalidade de formação de professores.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Há vários termos utilizados para se referir à formação de professores, tais como *aperfeiçoamento*, *formação em serviço*, *formação contínua*, *reciclagem*, *desenvolvimento profissional*, *treinamento* ou *capacitação*, geralmente utilizados como equivalentes. Citando Marin (1995), Anna Helena Altenfelder diz que os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* podem ser colocados no mesmo bloco, pois são similares, uma vez que colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Neste artigo, adoto o termo formação continuada, por ser minha concepção de que a formação seja contínua, para a vida inteira. Assim, utilizo o termo formação continuada para me referir ao processo de formação de professores que tenham concluído sua formação inicial.

Maria das Graças Nascimento (2011) corrobora minha escolha, ao incluir dentro do escopo de formação continuada toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino “posterior à sua formação inicial, abrangendo os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (NASCIMENTO, 2011, p. 70). Em outras palavras, a formação continuada do professor, a princípio, será aquela que acontecerá após a graduação formal desse profissional, em curso superior.

Entretanto, cumpre salientar que apenas o retorno à universidade parece não ser suficiente para a formação continuada do professor. De acordo com Luciane Manera Magalhães (2001), muitas vezes o professor retorna à universidade para rever teorias velhas ou novos conceitos acerca do que é e como ensinar.

No que se refere à subjetividade do professor, Maurice Tardiff (2010) afirma haver um postulado central que tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos docentes. Tal postulado tem como princípio o fato de que os professores atuantes possuem “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIFF, 2010, p. 228). Assim, percebemos que um programa de formação continuada deve levar em consideração a subjetividade do professor e seus saberes construídos.

Vemos, assim, a necessidade de que não haja a dicotomia teoria-prática, como se a segunda fosse desprovida de saber ou que este fosse produzido apenas fora da prática. Para Maurice Tardiff, essa concepção

tradicional dominou e ainda domina todas as visões da formação dos professores. Segundo o autor, nessa concepção “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor” (TARDIFF, 2010, p. 234). Essa é uma perspectiva com a qual concordo, pois muitos cursos são desenhados e ofertados por professores pesquisadores de grandes universidades, os quais, em muitos casos, estão afastados do contexto da sala de aula da educação básica por muitos anos. Em outros casos, muitos desses professores apenas lecionaram em escolas de elite ou talvez sequer tenham experiência como professores da educação básica. Esses programas, assim, muitas vezes surgem como prescrição e imposição a professores que já se encontram esgotados e angustiados com a realidade de suas salas de aula. Muitos desses programas podem acabar tendo o efeito contrário de fazer o professor sentir que não está cumprindo bem com seu papel docente.

Tanto Daniel Mill (2010) como Maria das Graças Nascimento (2011) apontam algumas das razões pelas quais a formação continuada do professor tem sido insuficiente para realizar o processo de mudança necessário. Daniel Mill afirma que há descontinuidade da formação do professor devido a escassez de políticas públicas; dificuldade de deslocamento dos professores para um centro de formação; e conciliação de tempos de trabalho, de família e de formação.

Vera Maria Candau (2011) afirma haver esforços voltados à construção de uma nova concepção da formação continuada, a qual tem por base três eixos fundamentais: considerar a escola como *locus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394 (BRASIL, 1996), com atualizações incluídas pela lei 12.056 (BRASIL, 2009), preconiza que cabe à União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios a promoção da formação inicial, continuada e capacitação dos professores e acrescenta, no parágrafo segundo do artigo 62, que os recursos e tecnologias da educação a distância (EaD) podem ser utilizados para a formação continuada.

Daniel Mill destaca também que as tecnologias digitais diversas trouxeram em seu bojo possibilidades comunicacionais tanto em espaços como em tempos síncronos e assíncronos, o que favorece a quebra de barreiras espaço-temporais de comunicação que talvez dificultassem o

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

acesso e permanência dos professores em programas de formação e complementa esse pensamento, afirmando que “(...) pode-se dizer que a educação a distância constitui um fértil terreno para o desenvolvimento de boas propostas pedagógicas, incluindo aquelas destinadas à formação de professores”. (MILL, 2010, p. 305)

O autor prossegue na argumentação a favor do uso das tecnologias digitais na formação docente, ao afirmar que o professor terá melhores condições de realizar um ensino que preconize o uso das mídias digitais se ele tiver em sua formação a utilização de tais mídias. Ele afirma que um docente formado pela educação a distância pode estar mais bem preparado para lidar com as demandas dos alunos atuais e seu engajamento efetivo na sociedade contemporânea. Por fim, Daniel Mill conclui dizendo que “no seio da educação a distância emerge a possibilidade de formação em serviço, trazendo consigo alguns benefícios em termos espaço-temporais e de condições de trabalho para a educação e para a sociedade como um todo”. (MILL, 2010, p. 311)

3. *Redes sociais e a criação de ambiente virtual de aprendizagem*

Primeiramente, convém ressaltar que o conceito de redes não está circunscrito às redes sociais (SANTAELLA, 2010). Lucia Santaella (2010) menciona que as redes são tema em todos os campos dos saberes, tais como a matemática, biologia, física, as variadas ciências humanas até as humanidades, englobando a literatura e as artes.

No que se referem às redes sociais, faz-se mister lembrar que elas não se limitam ao ciberespaço (KERBAUY; SANTOS, 2011), embora atualmente o termo tenha se popularizado com a explosão de redes sociais na internet, tais como *YouTube*, *Twitter*, *Instagram*, *Pinterest*, *LinkedIn*, *Facebook*, entre outras. Segundo Kerbauy e Santos (2011, p. 22), o ciberespaço é apenas um dos espaços em que as redes sociais podem se manifestar. Para as autoras, o estudo das redes sociais tem origem muito antes da invenção da internet, nas décadas de 1930 e 1940, com a teoria das redes sociais, e sofreu influências de áreas como a sociologia, psicologia, antropologia e matemática.

Raquel Recuero (2011) diz que as Redes Sociais na Internet (RSI) “possuem elementos característicos, que servem de base para que a rede seja percebida e as informações a respeito dela sejam apreendidos. Esses elementos, no entanto, não são imediatamente discerníveis” (RECUERO,

2011, p. 25). Em seguida, a autora passa a discutir dois elementos que parecem ser fundamentais para o conceito de RSI: os atores e as conexões. Esses atores podem ser pessoas, instituições e grupos; e as conexões são as interações ou laços sociais entre esses atores. (WASSERMAN; FAUST, 1994; WELMAN, 1997)

Para Raquel Recuero, os atores são representados pelos nós na rede. São as pessoas envolvidas na rede e que, através da interação e construção dos laços sociais, acabam moldando as estruturas sociais também. Entretanto, nas RSI, esses atores têm a interação social mediada pelo computador. Portanto, os atores sociais podem assumir identidades que são construídas no ciberespaço e podem ser representados por um *weblog*, *fotolog*, *Twitter* ou mesmo um perfil em determinado site de rede social. Os atores buscam a construção e expressão de uma identidade no ciberespaço em um processo contínuo que, segundo Raquel Recuero, não perpassa apenas as páginas pessoais, como os *weblogs* e *fotologs*, *nicknames* em *chats* (em salas de bate-papo, para ilustrar) e a apropriação de espaços como os perfis que esses autores disponibilizam em redes sociais diversas, como nos perfis disponíveis no *Facebook*. Raquel Recuero chama a atenção para o fato de que “essas apropriações funcionam como uma presença do “eu” no ciberespaço, um espaço privado e, ao mesmo tempo, público. Essa individualização dessa expressão, de alguém “que fala” através desse espaço é o que permite que as redes sociais sejam expressas na Internet”. (RECUERO, 2011, p. 27)

Raquel Recuero prossegue afirmando que é necessário que a pessoa seja “vista” para que exista no ciberespaço e acrescenta que, talvez essa visibilidade seja condição básica para a sociabilidade mediada pelo computador. Essa construção pessoal torna-se visível em diversos elementos presentes no ciberespaço. A autora menciona a individualização e construção pessoal de cada perfil em redes sociais, como o Orkut, por exemplo, rede que já foi desativada, onde as pessoas manifestavam sua subjetividade ao expor seus gostos, participar de comunidades com as quais se identificavam e até mesmo ao criar perfis falsos quando não desejavam ser reconhecidos na rede.

Atualmente, as redes sociais têm se mostrado recursos de interação com grande poder de disseminação de conteúdo e compartilhamento de saberes diversos, constituindo-se, assim, ambientes propícios para a construção colaborativa do conhecimento.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

George Siemens e Martin Weller (2011) afirmam que as redes sociais podem ser utilizadas como ambientes virtuais de aprendizagem alternativos a outras plataformas educacionais formais, pois estes tendem a reproduzir o modelo autoritário da sala de aula, enquanto que as redes sociais encorajam o diálogo entre pares, promovem o compartilhamento de recursos, facilitam a colaboração e desenvolvem habilidades de comunicação. Esses pesquisadores complementam que as redes sociais são ferramentas construtivistas que atendem os objetivos de novos métodos de participação no ensino superior impactando a autonomia do estudante, contrapondo a utilização das redes sociais no ensino ao modelo de educação tradicional que é estruturado na figura central do professor e no fluxo unilateral de conteúdo.

Há vários sites de redes sociais que foram ou têm sido utilizados na educação, tais como *MySpace*, *Orkut*, *Google+*, *Yammer*, *LikedIn*, *Edmodo*, *Ning*, *Academia*, *ResearchGate* e *Facebook*, entre outros (MATTAR, 2013). Dentre esses, é notável que o *Facebook* é a rede social da atualidade com maior número de usuários e com grande crescimento no Brasil, em especial nos últimos quatro anos.

No que se refere ao uso pedagógico dos Sites de Redes Sociais, esses apresentam algumas vantagens em relação aos *Learning Management Systems (LMS)* ou ambientes virtuais de aprendizagem convencionais. Uma vantagem do *Facebook*, foco do presente estudo, é a possibilidade de comunicação que vai além do modelo unidirecional – professor para alunos. (MEISHAR-TAL, KURTZ & PIETERSE, 2012)

Contudo, é necessário também se pensar em algumas possíveis desvantagens das redes sociais de internet quando utilizadas para fins pedagógicos. Pode-se questionar até que ponto os professores e instituições podem exercer controle sobre os conteúdos, ter meios para fazer *backup* das aulas, além de refletirmos sobre questões de privacidade e a própria política dos termos de uso. Acrescente-se que, como não foram desenhadas para servir a propósitos educacionais, as redes sociais podem carecer de mecanismos que facilitem a duplicação de conteúdo, sua restauração, bem como o acompanhamento de notas e progresso dos alunos.

No que tange à rede social *Facebook*, se, por um lado, podemos pensar como vantajoso o fato de a rede ser atraente porque muitos alunos já possuem conta e passam bastante tempo nessa rede, por outro, não devemos descuidar de maior possibilidade de esses alunos se deslocarem para outros conteúdos com a mesma facilidade, tendo em vista as notifi-

cações dos amigos, recurso de conversa *online* (*chat*), entre outros possíveis distratores.

4. O curso e os participantes

Neste trabalho, pesquisei o contexto *online* da formação continuada de professores de língua portuguesa, em seu papel como mediadores de leitura. Essa formação continuada aconteceu por meio de um curso oferecido totalmente *online*, para duas turmas, aqui chamadas de turma A e turma B.

Primeiramente, a turma A participou de um curso de extensão realizado sob a chancela de uma universidade particular da Baixada Fluminense. A elaboração do curso, sua implementação e posterior avaliação foi de total responsabilidade da professora-pesquisadora.

A turma B participou de um curso livre, ofertado pela professora pesquisadora de forma independente, sem nenhum vínculo institucional. A divulgação aconteceu apenas através de postagens em seu mural no Facebook. Para essa segunda turma, foram aceitos profissionais de letras e pedagogia ou alunos concluintes desses dois cursos.

Cinquenta por cento dos alunos da turma A e cinquenta e oito por cento da turma B declararam já haver participado de algum curso *online*, embora, para todos eles, fosse a primeira vez que faziam um curso tendo o *Facebook* como ambiente virtual de aprendizagem. Sessenta e sete por cento dos participantes da turma A e noventa e dois por cento da turma B disseram já participar de algum grupo no *Facebook* antes de participarem do curso. Isso pode ter facilitado a participação dos alunos no curso, visto que o ambiente não lhes era desconhecido.

Tendo estabelecido que a utilização de instrumentos etnográficos é comum em algumas abordagens de pesquisa do paradigma interpretativista, amplamente adotada no campo educacional, cumpre ressaltar que os dados da presente pesquisa foram gerados a partir de cinco instrumentos etnográficos distintos: (1) questionários, (2) registros das postagens nos fóruns de discussão, (3) mensagens enviadas para a professora pesquisadora através do próprio *Facebook*, tendo sido elas síncronas ou assíncronas e (4) narrativas de reflexão ao final do curso. O escopo do presente artigo abrange apenas o instrumento *questionário*. E o recorte recai sobre o questionário dois, no qual os professores-participantes foram so-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

licitados a refletir e avaliar os alunos refletissem sobre os pontos positivos e negativos do curso.

Na próxima seção, passo a analisar esses pontos positivos e negativos, de acordo com a perspectiva dos professores-participantes.

5. Pontos positivos e negativos do curso de formação continuada de professores no Facebook

Primeiramente os alunos foram questionados quanto aos cinco pontos positivos do curso, correspondentes à primeira metade dele. Essas categorias não foram criadas previamente. Os alunos podiam elencar livremente cinco fatores que consideravam como positivos. A tabela a seguir mostra as respostas dadas pelos professores-participantes, conforme a recorrência de respostas similares dadas por eles. Alguns alunos especificaram menos de cinco pontos e alguns passaram dos cinco itens solicitados.

Pontos Positivos	Ocorrências
Interação com colegas e professora e compartilhamento de ideias e experiências	29
Leituras propostas, pertinência e diversidade dos materiais e construção de conhecimentos	16
Participação ativa e fácil acesso à professora tutora	07
Utilização de vídeos	05
Organização do curso e atividades propostas	04
Flexibilidade (de tempo, espaço geográfico, acesso)	03
Fóruns de discussão propostos	03
Visualização dos trabalhos dos demais participantes	03
Concluir que a rede social pode auxiliar na aprendizagem	03

Tabela 1: Pontos positivos destacados pelos professores-participantes – turmas A e B

Percebemos, da tabela acima, que os alunos destacaram a interação entre colegas e professores, bem como a possibilidade de terem suas vozes ouvidas como ponto mais positivo do curso. Isso porque, considerando a flexibilidade da rede social, os alunos podiam fazer compartilhamentos de textos, vídeos e outros materiais a qualquer momento, criando diálogos por interesses deles e não apenas seguindo o programa do curso. As próprias propostas do desenho do curso buscaram favorecer essa interação, sempre solicitando que os alunos comentassem contribuições dos colegas, participassem em duplas ou grupos para as realizar colaborativamente as atividades online.

Em seguida, os professores-participantes destacaram a diversidade de material como positivo ao curso. Mais uma vez, o acesso a material hipermediático com maior facilidade, constituiu-se, segundo os participantes, como fator positivo para a aprendizagem.

Claro está que esses dois itens mencionados, e mesmos os demais pontos trazidos à tona pelos participantes, não são prerrogativa da rede social Facebook por meio do qual se criou o ambiente virtual de aprendizagem, podendo outras plataformas proporcionarem essa experiência também. Contudo, destaco justamente a possibilidade de a rede social escolhida favorecer essas interações e trocas de conhecimento de uma forma mais fluida e dinâmica por, talvez, os alunos já terem sua presença ambiente, por meio de suas interações cotidianas como usuários da rede.

Assim como os alunos foram solicitados a destacarem cinco pontos positivos do curso, conforme apresentado na seção anterior, eles também precisavam apontar cinco aspectos negativos do curso, avaliando a primeira metade dele. Apenas dois professores-participantes apontaram cinco aspectos negativos. Os demais, dentre os dezenove respondentes, mencionaram um a três pontos, apenas. De fato, houve mesmo um participante que disse não ter encontrado nenhum ponto negativo no curso.

Os resultados apontaram que dois principais pontos negativos foram relacionados ao não comprometimento de alguns dos integrantes do grupo na realização das tarefas propostas em grupo. Houve casos em que apenas um aluno concluiu uma tarefa que deveria ser executada por grupos de três ou quatro alunos, o que certamente sobrecarregou a pessoa e gerou frustração com seus colegas do curso. Provavelmente está diretamente relacionado a esse ponto os dois itens seguintes: o prazo muito curto para fazer as leituras e tarefas solicitadas e muita leitura ou atividades de produção de texto. Talvez nem todos os alunos tivessem conseguido acompanhar o ritmo de leitura para fazerem suas contribuições dentro do prazo, gerando para os colegas que se desdobraram para conseguir realizar o proposto essa percepção de falta de comprometimento dos colegas para com o curso.

Esse é um dado muito importante. No afã de cobrir tantas possibilidades dentro da área de estudo proposta, a professora-pesquisadora solicitou que os alunos lessem bastante, apresentassem resumos e opiniões, bem como relacionassem diferentes textos em suas produções escritas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Esse é um ponto que devemos ter em mente na criação e oferta de cursos como esses, principalmente porque os alunos que estão no Facebook são também chamados a todo o momento por notificações de atualizações e postagens nos murais e nos *chats*. Ainda que assim não fosse, uma atividade tal como a proposta para este grupo gera desânimo pelo volume de leitura em um tempo curto; complexidade da tarefa, ao terem que entrelaçar as três leituras e seu próprio perfil leitor, e, por fim, o fato de a atividade ser em dupla, o que envolvia a sincronização das agendas e contatos entre o par participante.

A tabela a seguir mostra o panorama geral dos principais pontos negativos destacados.

Pontos Negativos	Ocorrências
Falta de comprometimento de outros colegas com o curso e trabalhos em grupo	15
Prazo muito curto para dar conta das leituras e tarefas solicitadas	09
Muita leitura ou atividades de produção de textos	04
Falta de maior conexão com a prática da mediação de leitura efetivamente	02
Limitações por falta de experiência em sala de aula ou conhecimento do ambiente no <i>Facebook</i>	02
O fato de ser <i>online</i> requerer disciplina por parte do aluno	01
Sentir-se muito sozinho na hora de estudar	01
Não encontrei	01

Tabela 2: Pontos negativos apontados pelos professores-participantes – Turmas A e B

O aluno Fábio foi bastante claro ao falar de um dos aspectos negativos como sendo justamente a sobrecarga de trabalho para o pouco tempo disponível. Em seu depoimento, temos uma reflexão assertiva e pontual acerca do curso, como um todo, com as questões representadas nessas atividades acima descritas:

Acho que a previsão de 30 h de curso, passada inicialmente, não é compatível com a carga horária de dedicação que o curso exige; estamos na metade e certamente já me dediquei essas trinta horas. Isso tem a ver com o ponto anterior: por mais que eu esteja achando o curso incrível, tenho quase certeza de que não conseguiria dar conta das tarefas no tempo acertado se eu não estivesse de férias; e eu possivelmente, seria mais um a desistir...

Depoimento 1: Pontos negativos - sobrecarga de trabalho - Aluno Fábio

Outro ponto referiu-se às limitações, quer por falta de experiência no magistério, quer pelo desconhecimento do *Facebook*. Alguns alunos sentiram-se perdidos com o *layout* da rede, o qual privilegia as publica-

ções mais comentadas, não a organização cronológica das postagens. Embora isso tivesse sido detectado na revisão de literatura (CERDA, PLANAS, 2011) e, portanto, minimizado com a organização dos tópicos por números e atribuição de títulos para facilitar que os alunos encontrassem com mais facilidade as postagens, conforme expliquei no capítulo de metodologia, ainda assim, alguns alunos, talvez menos familiarizados com a rede, reportaram sentir-se inseguros para localizarem as tarefas nas quais precisavam trabalhar.

Dois outros alunos tocaram em dois pontos interessantes. Um deles afirmou ser negativo o fato de o curso *online* requerer disciplina por parte do aluno. Esse aluno talvez estivesse querendo afirmar que o curso presencial, de certa maneira, obriga as pessoas a comparecerem ao compromisso com hora e local marcados. Entretanto, o curso *online* pode ser acessado a qualquer momento e, com a mesma facilidade, ser ignorado o tempo todo. Afinal, nesse mundo pós-moderno no qual vivemos, em que não temos tempo para mais nada, fica mais fácil assumirmos mais compromissos do que podemos de fato prestar contas. Muitos alunos podem achar fácil participar de um curso, o qual ocorre em uma rede na qual eles possuem conta e acessam cotidianamente. Contudo, é necessário ter disciplina para realizar as leituras e reflexões propostas e para lidar com os distratores da própria rede ou de outros aparelhos ou aplicativos, como os sinais de mensagens de redes sociais nos dispositivos móveis, como o *WhatsApp*, o qual pode facilmente tirar a concentração do aluno dos seus estudos.

Outro aluno, ao contrário da maioria dos colegas, afirmou sentir-se muito sozinho na hora de estudar. Pode ser que, apesar de toda a interação promovida no grupo e possibilitada por inúmeras ferramentas disponíveis não apenas na rede social Facebook, mas na internet, como um todo, esse aluno ainda sinta falta do convívio social proporcionado por encontro presenciais.

Esse é um aspecto que pode ser levado em consideração ao se organizar um curso como esse. O ideal é que, talvez, ele não seja totalmente *online*, mas sim que seja *blended learning*, híbrido, ou seja, tenha também uma carga presencial. Dois alunos deram essa sugestão no questionário, na questão acerca de sugestões para melhorar o curso, conforme analisaremos no próximo tópico.

Consideramos que a falta de comprometimento dos colegas, razão mais apontada, pode ter estreita relação com o desenho do curso e, por-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tanto, com os dois outros fatores mencionados em seguida (prazo curto e muita leitura ou atividades), conforme vimos na tabela 4. Se, por um lado, não há como prever que alunos serão mais dedicados e terão mais disciplina para realizar as tarefas e participar ativamente de um curso a distância, cremos que, pelo menos, no caso das turmas objeto do presente estudo, alguns fatores podem ter contribuído para essa evasão. Assim, vejo a falta de comprometimento, razão número um, apontada como ponto negativo, não como causa, mas sim, como consequência de outros pontos negativos.

Em síntese, pode-se dizer que os pontos positivos apontaram para a facilidade de interação entre os participantes, bem como de compartilhamento de saberes diversos por meio de materiais hipermediáticos. No que se referem aos pontos negativos, parece que eles recaíram principalmente no desenho do curso, o qual deveria ser revisto para que as atividades e tarefas solicitadas não sobrecarreguem ou desanimem os participantes.

6. *Considerações finais*

Este artigo teve por objetivo apresentar a perspectiva de professores participantes de um curso realizado totalmente online por meio da criação de um ambiente virtual de aprendizagem na rede social Facebook. Privilegiou-se a apresentação dos aspectos positivos e negativos do curso, conforme a percepção desses professores.

Percebeu-se que a rede social na qual o curso foi ofertado permite bastante interação entre os participantes e compartilhamento de saberes de forma mais dinâmica, informal e até mesmo espontânea por parte dos participantes. Por outro lado, tendo em vista o caráter mais informal da rede social, pode ser que os professores-participantes não tenham antecipado que o volume de leitura e tarefas seria muito grande, o que talvez tenha se constituído como ponto negativo do curso. É necessário que próximas pesquisas avancem nesse sentido, focalizando mais no desenho do curso como ponto bastante relevante para seu sucesso, maximizando os pontos positivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, vol. 13, n. 10, 2005. Disponível em:

<http://www.forpedi.com.br/downloads/forpedi_anexo_240613751461.pdf>. Acesso em: 01-2015.

_____ et al. Ensinar e aprender no mundo digital – Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital. *CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas: Educação, Cultura, Ação Comunitária*, São Paulo, 2011. Disponível em:

<<http://www.world.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/ensinar-e-aprender-no-mundo-digital-fundamentos-para-a-pratica-pedagogica-na-cultura-digital>>.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 301-309, dezembro/1999. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>.

Acesso em: 05-2015.

BRASIL, Lei 9.394/96 – *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Acesso em: 07-2012.

BRASIL. Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao artigo 62 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>.

Acesso em: 05-2015.

CAIN, Jeff; POLICASTRI, Anne. Instructional design and assessment: using *Facebook* as an Informal learning environment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2011, article 207, p. 1-8. Disponível em:

<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3279026>>.

Acesso em: 08-2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 51-68.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Angela Bustos. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 239-259.

MATTAR, João. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artisanato Educacional, 2013.

MEISHAR-TAL, Hagit; KURTZ, Gila; PIETERSE, Efrat. Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 13, n. 4, p. 33-46, 2012. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294/2337>>. Acesso em: 12-2012.

MENON, Vellayudhan. Using Facebook group for interactive clinical learning. *Le JSME*, vol. 6, n. 1, p. 21-23, 2012.

MILL, Daniel. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 295-314.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 69-90.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SIEMENS, George; WELLER, Martin (Coord.) (2011). “The Impact of Social Networks on Teaching and Learning” [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, n. 1, p. 164-170, 2011.

_____; _____. (Coords.). El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, n. 1, p. 157-163, 2011.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, vol. 32, n. 3, São Paulo, set-dez/2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004>. Acesso em: 28-05-2015.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
A ANÁLISE DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA
DOS VOCÁBULOS PRESENTES EM BOSQUEJOS

Cesar Christian Ferreira dos Santos (UEMS)
cesarchristian2@yahoo.com.br
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A língua portuguesa desde seus primórdios passou por vários períodos até chegar aos dias de hoje, a saber o período fonético, o pseudoetimológico e o simplificado, logo, as palavras sofreram mudanças na sua fonética e na sua escrita. Este trabalho tem como escopo a análise de algumas palavras presentes nos poemas intitulados *Bosquejos*, de Ismael de Lima Coutinho, mais especificamente a acentuação gráfica das mesmas e em que período de evolução da língua estava inserido os *Bosquejos*, tendo como base a *Grammatica Historica*, e a *Grammatica Expositiva*, ambas de Eduardo Carlos Pereira. A historiografia literária tem três princípios importantes, a contextualização, a imanência e a adequação. A contextualização deu-se por meio de um estudo sobre a vida e a obra de Ismael de Lima Coutinho, onde foi possível verificar os períodos literários que influenciaram sua poesia e ainda o período histórico da língua portuguesa no qual estava inserido os *Bosquejos*. Seguindo o princípio da imanência foi necessária também a análise dos vocábulos paroxítonos presentes no antelóquio da referida obra e atendendo o terceiro princípio da historiografia literária, a adequação, fez-se necessário uma comparação de como os vocábulos analisados são acentuados atualmente, segundo a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009).

Palavras-chave: Acentuação gráfica. *Bosquejos*.
Historiografia literária. Historiografia linguística

1. Introdução

A linguística histórica, disciplina da linguística, passou a ter um importante papel no estudo da língua portuguesa falada aqui no Brasil e suas mudanças, desde a chegada dos primeiros colonizadores até hoje. Dentro deste contexto a análise de documentos históricos, ou simplesmente de época, muito ajudam a ver como era a língua em determinado período histórico, sendo que quando é possível comparar textos de um período com o de outro, tem-se a possibilidade de verificar sua evolução.

Para que tal análise seja possível a linguística faz uso da linguística histórica que segundo Francisco da Silva Borba, tal disciplina tem a seguinte função:

(...) disciplina que estuda as alterações (supressões, acréscimos, adaptações, substituições, rearranjos) que se operam nas línguas através do tempo. Comparando diversos estados da língua em sua sucessão temporal, a linguística histórica explica as transformações por que passa o sistema chegando até uma reconstrução parcial, se for o caso. Dessa maneira explica como funciona a língua em cada período e como as fases se entrelaçam. (BORBA. 1984, p. 279)

Este trabalho em sua metodologia seguiu os princípios de Konrad Koerner, para analisar a acentuação gráfica dos vocábulos presentes em “*Bosquejos*”, mais especificamente as regras de acentuação referentes às palavras paroxítonas. Os princípios de Konrad Koerner são norteadores da historiografia linguística e são eles: a contextualização, a imanência e a adequação.

Nortearam ainda este trabalho a *Gramática Histórica* de Ismael de Lima Coutinho, que define em três os períodos históricos por que passa a língua portuguesa, são eles:

Divide-se assim a história da nossa ortografia em três períodos: o fonético, o pseudoetimológico e o simplificado. Período fonético. – começa este período com os primeiros documentos redigidos em Português e se estende até o século XVI (...) A língua era escrita para o ouvido. Período Pseudoetimológico – inicia-se no século XVI e vai até o ano de 1904, em que aparece a *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana. O que caracteriza este período é o emprego de consoantes geminadas e insonoras, de grupos consonantais imprópriamente chamados de gregos (...) Período Simplificado – principia com a publicação da *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, em 1904, e chega até nossos dias.

Os *Bosquejos* foram escritos em fins do período simplificado, mas ainda com forte influência do período pseudoetimológico, pois este durou até o ano de 1904, vindo no mesmo ano a ser substituído gradualmente pelo período simplificado, ainda segundo o referido teórico.

2. Ismael de Lima Coutinho e seu tempo

Segundo o artigo de Rosalvo do Valle, Ismael de Lima Coutinho, nasceu em Santo Antônio do Pádua – RJ, no ano de 1900. Filho de um comerciante e de uma dona de casa, desde os oito anos Ismael de Lima Coutinho já trabalhava para ajudar no sustento da família. Coursou o ginásio em meio a várias dificuldades financeiras, posteriormente, no ano de 1917 entrou para o seminário, onde passou oito anos. Sobre a passagem de Coutinho pelo seminário e sua vocação para o magistério Rosalvo do Valle cita:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

No seminário não esmoreceu o velho desejo de ser “professor da língua nacional” do jovem “devorador de gramáticas”, assíduo leitor dos bons autores. Ao contrário, dispondo de condições excepcionais para estudar, o seminarista intensificou suas leituras sobre a língua portuguesa, como comprovam cadernos de anotações diversas, de *Notas de português* e de *Poemas e Artigos publicados*, do tempo do Seminário São José, 1922 e 1924. O último reúne – além de seis sonetos e três textos em prosa (às vezes com o pseudônimo de João das Chagas) – reúne, dizíamos, quatro pequenos artigos de crítica a afirmações de Cândido de Figueiredo em *O que se não deve dizer*, publicados em *O Município*, jornal de Lavras (MG), em 1924. Esse jornal registra em 20/01/1924: “Há dias que nossa cidade tem o prazer de hospedar o inteligente jovem Ismael Coutinho... o distinto moço vem cursando com raro brilhantismo o Seminário de Niterói...”. (VALLE, 2000)

Ismael de Lima Coutinho não chegou a ser ordenado padre, e decidiu desistir do seminário, e, em 1927 iniciou sua carreira no magistério, como professor de latim. Atuando como professor, também se graduou bacharel em direito, mas nunca advogou.

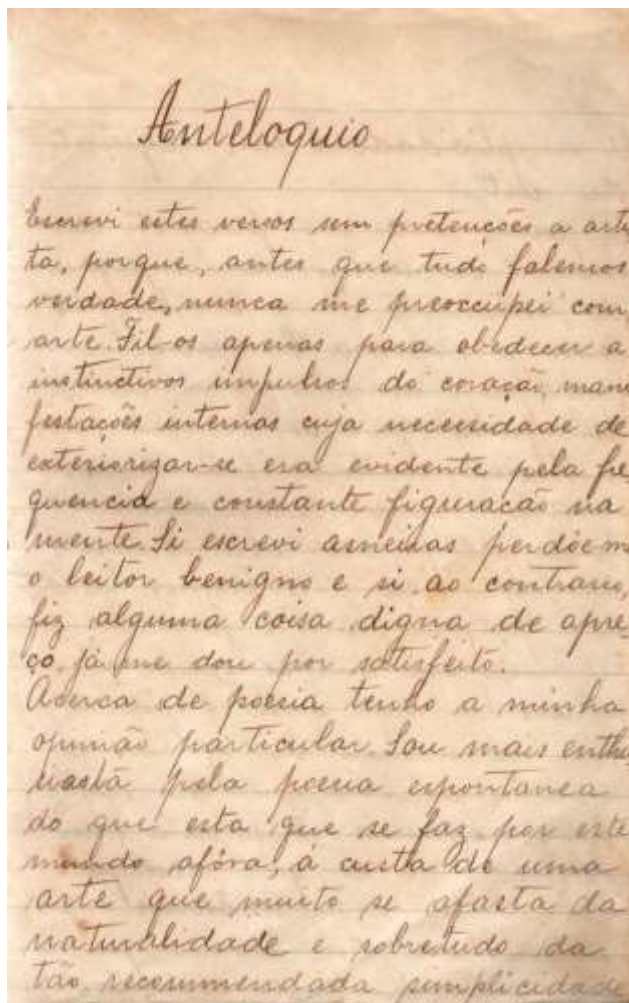
Ismael de Lima Coutinho passou pelo Distrito Federal no início de sua carreira docente, mas estabeleceu-se em Niterói – RJ, onde foi um dos idealizadores da Faculdade Fluminense de Filosofia de Niterói, da qual foi seu primeiro diretor. Paralelamente à atividade docente, Ismael de Lima Coutinho tinha algumas funções públicas, como chefe do gabinete da prefeitura de Niterói, mas nunca abandonou o ensino, atividade que para ele era um sacerdócio. Sobre os destaques como docente, suas ideias inovadoras e sua atuação em órgãos públicos, Valle faz a seguinte anotação:

No ensino superior, foi um dos incentivadores da criação da Faculdade Fluminense de Filosofia, de Niterói, e seu primeiro diretor, como consta da “Ata da 1ª Reunião da Congregação da Faculdade Fluminense de Filosofia”, realizada em 12 de abril de 1947. Tendo sido nomeado Secretário de Educação e Saúde, comunicou à congregação a impossibilidade de assumir a direção, propondo o nome do professor Durval de Almeida Batista Pereira para substituí-lo. Ao deixar a Secretaria de Educação, a pedido e em caráter irrevogável, assumiu plenamente a cadeira de língua e literatura latina, que lecionou até 1965. (VALLE, 2000)

Foi no seminário que Ismael de Lima Coutinho escreveu *Bosquejos*, entre 1919 e 1922. Bosquejo quer dizer: “os primeiros traços, que antecedem um plano geral duma obra, rascunho” (AURÉLIO, 2010, p. 113). A referida obra consiste em um compêndio poético, onde o autor demonstra seus valores familiares e cristãos. Ismael de Lima Coutinho mostra em sua poesia a sensibilidade e simplicidade com que vê o mundo ao seu redor e os temas religião e família são constantes em “bosquejos”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Pode-se observar, logo em primeiro plano, no antelóquio que Ismael de Lima Coutinho não cultiva uma estética que chegaria a engessar seus sentimentos poéticos, tal situação fica clara ao travar contato com o referido antelóquio, onde se pode notar também o quanto são caros para o autor a família e a religião. Para ter-se uma ideia da importância desses valores para Ismael de Lima Coutinho, segue na sequência deste trabalho o antelóquio de *Bosquejos*”



A simplicidade é um requisito da arte.

A poesia sendo um producto da emoção ou melhor a linguagem do sentimento, deve ser simples como a mesma linguagem, que, propriamente, foi instituída para que os homens transmittissem mutuamente suas impressões e se comprehendessem.

Nada de phrases alambicadas, de affectação nos termos. Sejam estes proprios, claros e fixos e o que se exige. Em minhas composições poeticas ha uma certa paridade, quer no numero de syllabas componentes do verso, quer com respeito ás expressões, isto se nota principalmente em as que dediquei a meus paes e irmãos. Escrevo o que sinto, por isso disse acima que obedeço mais á voz do coração do

que aos preceitos e regras da arte. O sentimento é que fornece à arte o meio de subsistir; aquele, permittam-me a comparação, é uma das nossas aldeãs bellas, pudibundas em sua simplicidade e thauza, forte e sadia ao passo que a arte é destas "coquettes" da cidade que tem todos os movimentos estudados, desenvoltas, sempre promptas a dar o braço ao primeiro que se lhes approxima. Si se puder conciliar um e outra, tem-se a poesia em sua forma mais perfeita. Guiz-me fazer entendido por todos e si attingi o alvo que visei já me julgo compensado!

O Auctor

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Em seu antelóquio Ismael de Lima Coutinho deixa claro já estar comungando do espírito do modernismo, que se opunha à poesia Parnasiana e Simbolista. Não vê a poesia como simplesmente uma construção estética, mas a vê como manifestação espontânea de seus sentimentos e valores.

3. *Uso dos princípios metodológicos de Konrad Koerner*

O primeiro princípio de Konrad Koerner, a contextualização, foi utilizado na breve citação biográfica de Ismael de Lima Coutinho, e, na influência do modernismo em *Bosquejos*. O observador mais atento pode notar que os poemas começaram a ser escritos em 1919 e foram finalizados em 1922, ano em que ocorreu a Semana da Arte Moderna, marco inicial do modernismo no Brasil. Embora não seja objetivo principal deste estudo analisar as tendências e períodos literários em que Ismael de Lima Coutinho se envolveu, pode-se constatar por meio da leitura de sua obra que o modernismo influenciou sem dúvida a poesia de Ismael de Lima Coutinho, pois foram contemporâneos, homem e movimento.

Bosquejos segundo o próprio autor foi escrito espontaneamente e sem pretensões artísticas, mas tornou-se importante documento que registrou a grafia de muitas palavras ainda no início do século XX.

Obediente ao segundo princípio de Konrad Koerner, a imanência, este estudo limitar-se-á nesta etapa à análise da acentuação gráfica de algumas palavras presentes em *bosquejos*, e, às regras de acentuação gráfica vigentes nos anos em que o referido poema foi escrito. As palavras paroxítonas, mais especificamente serão objetos de tal análise, estas que segundo as regras atuais, possuem vários casos em que são acentuadas. Um traço interessante é que na referida obra de Ismael de Lima Coutinho muitas não são acentuadas.

Ainda dentro do princípio da imanência, foi necessário um estudo de como eram as regras de acentuação gráfica referentes às paroxítonas entre os anos de 1919 e 1922, anos em que *Bosquejos* foi escrito. Para tal, fez-se necessário a análise da *Grammatica Expositiva* e da *Grammatica Historica*, ambas de Eduardo Carlos Pereira, para ver como eram na época as regras de acentuação gráfica das paroxítonas.

Foram escolhidas para serem analisadas todas as palavras paroxítonas que aparecem sem acento no Antelóquio, na segunda página da obra em questão: *anteloquio, contrario, espontanea, propios*.

3.1. Regras de acentuação gráfica segundo a *Grammatica Expositiva* de Eduardo Carlos Pereira

Segundo Eduardo Carlos Pereira, em sua *Grammatica Expositiva*, a acentuação é por conta da pessoa que escreve o texto, ou seja, no período em que foi escrita a referida obra não haviam regras rígidas como atualmente, segue abaixo na citação as regras definidas por Pereira:

13ª O emprego dos accents agudos (´) e circunflexo (^) obedece, em geral ao gosto vario dos escriptores; convem, todavia, observarem-se os seguintes preceitos:

1º As vogaes tônicas que finalizam os vocabulos oxytonos e os monosyllabos fortes levam sempre o acento correspondente á sua qualidade, exs: alvará, café, mercê, palitô, avô, lá, só, sé e sé.

Abrem excepções os oxytonos terminados em i e y – quati, juryty, e os em u, visto indicar sempre esta terminação vocabulo oxytonos – caju, indu, dando única excepção tribu.

2º As vogaes tônicas das palavras escriptas do mesmo modo, isto é, das palavras homógrafas, devem levar o accentto correspondente á sua qualidade, sempre que houver perigo de confusão:

gôsto	gósto	fôra	fóra	devêras	devéras	bôrdo
bórdo	pôr	por	rôta	róta	prégar	pregar
vêde	véde	dêsse	desse	sêde	séde	déstes
destes	bôto	bóto	falámos	falamos	vêem (de ver)	
veem (de vir)	válido	válido	sábia	sabia	flórido	
florido	séria	seria	zêlo	zélo	mólho	mólho
dúvida	duvida	côvo	cóvo	mingua	mingúa	lêste
léste	bêsta	bésta	pêgo	pégo	fôrma	fórma
pôrem	porém					

3º A vogal tonica dos vocabulos pouco usuaes ou em que seria facil numa pronuncia errada, devem trazer o accentto, exs: thálamo, bólido, lépido, bátega, argúe.

Nota. Cumpre não confundir esta função exclusivamente phonética, como em pegada, pregar, onde o accentto agudo não assignala a tonica. (PEREIRA, 1907, p 44 e 45)

As regras de acentuação na gramática de Eduardo Carlos Pereira são de um todo vagas e não definem a acentuação através de regras específicas como se faz usualmente hoje, ficando naquela época, a cargo do escritor acentuar as palavras como lhe convinha.

3.2. Análise das palavras paroxítonas extraídas do antelóquio de *Bosquejos*

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

As palavras que se seguem foram extraídas do texto supramencionado e são paroxítonas, e no referido texto nenhuma delas leva acento. Observa-se que segundo a regra encontrada na *Gramática Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira, o acento circunflexo e o agudo são utilizados dessa maneira: “O emprego dos accents agudos (´) e circunflexo (^) obedece, em geral ao gosto vario dos escriptores.”, e, posteriormente a referida gramática não faz nenhuma menção às palavras paroxítonas, ou seja, não existe regra para acentuá-las, a não ser, ainda segundo a gramática de Pereira, o “gosto vario” dos escritores, logo, segundo as regras ortográficas da época em que os poemas foram escritos as palavras: *anteloquio*, *frequencia*, *contrario*, *espontanea*, *proprios*, estão acentuadas de acordo com as regras em vigor.

4. O terceiro princípio de Koerner, a adequação

Este estudo seguiu os princípios de Konrad Koerner como ferramenta metodológica para a análise das palavras paroxítonas presentes no antelóquio de “bosquejos”, seguindo a sequência, chegou-se ao terceiro princípio, a Adequação. Neste momento verificar-se-á a evolução dos vocábulos analisados, ou seja, como eles são escritos nos dias atuais e quais as regras de acentuação gráfica que lhes ditam a correta maneira de serem escritos.

Para tal, foi necessária consulta a Evanildo Bechara (2009), onde foi possível ver as regras atuais sobre as palavras paroxítonas que são acentuadas. As regras atuais para acentuarem-se as palavras paroxítonas segundo Bechara são:

- 2) PAROXÍTONOS (ou graves). Levam acento agudo ou circunflexo os paroxítonos terminados em:
 - a) –i, –is: júri, cáqui, beribéri, lápis, tênis;
 - b) –us: vênus, vírus, bônus. Observação: Há poucos paroxítonos terminados em –u, um deles existente até há pouco era *tribu* que hoje se escreve com –o: tribo, tribos.
 - c) –r: caráter, revólver, éter.
 - d) –l: útil, amável, nível, têxtil, (não têttil).
 - e) –x: tórax, fênix, ônix.
 - f) –n: éden, hífen (mas: edens, hifens, sem acento).
 - g) –um, –uns: álbum, álbuns, médium.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

h) –ão, ãos: órgão, órfão, órgãos, órfãos.

i) –ã, ãs: órfã, imã, órfãs, ímãs.

j) – ps: bíceps, fórceps.

k) –on(s): rádon, rádons.

Observação: Devem ser acentuados os nomes técnicos terminados em –om: iândom, rádom (variante de rádon). (BECHARA, 2009, p 106)

Diante da análise das regras atuais segundo Evanildo Bechara (2009) pode-se observar que da época em que foi escrita a *Grammatica Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira, de 1907, e a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, de 2009, houve uma normatização quanto à acentuação gráfica das palavras paroxítonas, que anteriormente eram, via de regra, acentuadas “a gosto vario” do autor e passaram a ser acentuadas de acordo com pelo menos dez regras, que podem variar de gramática para gramática.

Pode-se notar que Evanildo Bechara deixa de citar como se acentuam as palavras paroxítonas terminadas em ditongo, que outros gramáticos colocam explicitamente “(...) observe, a seguir um exemplário das terminações de paroxítonos que devem receber acento gráfico (...) ditongos: **história**, **cárie** (...)”. (ALMEIDA, 2009, p. 27)

Um motivo razoável para que Bechara não citasse a supracitada regra é que as palavras paroxítonas terminadas em ditongos também são consideradas proparoxítonas ocasionais, sendo assim de uma maneira ou de outra seriam acentuadas, tendo em vista que todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.

Na tabela abaixo observar-se-á como eram acentuadas as palavras paroxítonas retiradas do antelóquio de “bosquejos”, e, como são acentuadas nos dias atuais segundo as gramáticas normativas analisadas neste estudo:

Como foi escrito em “bosquejos”	Regra segundo a gramática expositiva	Como seria escrito nos dias de hoje	Regra atual
anteloquio, frecuencia, contrario, espontanea, propios	“obedece, em geral, ao gosto vario dos escriptores”	antelóquio, frequência, contrário, espontânea, próprios	1- Bechara omite este caso de acentuação, provavelmente pelo fato de a palavra ser considerada proparoxítona eventual; 2- Almeida diz que os paroxítonos terminados em ditongo são acentuados;

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

5. *Considerações finais*

Pode-se notar por meio deste trabalho como a língua portuguesa é dinâmica e sofre modificações em sua escrita, em sua fala e no léxico propriamente dito constantemente. E que por mais que existam gramáticas normativas, estas não resistem às constantes mudanças e acabam ficando desatualizadas.

Os princípios de Konrad Koerner foram fundamentais como instrumentos metodológicos para a análise das palavras paroxítonas em *Bosquejos* e como estas evoluíram até os dias de hoje.

A contextualização conseguiu demonstrar quem foi Ismael de Lima Coutinho como homem, como estudioso e gramático e quais as influências literárias aparecem em sua obra. Logo, pode-se perceber a obra como importantíssimo retrato de Ismael de Lima Coutinho e da Língua Portuguesa do começo do século XX.

Bosquejos tem no seu corpo vestígios da transição de dois momentos históricos da língua portuguesa, fins do período pseudoetimológico (século XVI até 1904) e início do período simplificado ainda no ano de 1904. A imanência de Konrad Koerner possibilitou que se visualizasse e analisasse como foram escritas as palavras paroxítonas no antelóquio obra analisada, e, ainda guiou a pesquisa na gramática de Eduardo Carlos Pereira, de 1907, para que se pudesse constatar como eram as regras de acentuação gráfica para as palavras estudadas.

Para acompanhar a evolução dos vocábulos foi necessária a análise da gramática de Evanildo Bechara, que foi instrumento precioso para que se chegasse a conclusões sobre a evolução da acentuação dos vocábulos paroxítonos nos dias atuais, e ainda, permitiu a comparação de como era escrita a palavra e porquê, e, como é escrita a palavra atualmente e porquê.

Finalmente, este trabalho propõem uma análise e uma reflexão sobre a evolução da língua e sobre a importância da Historiografia linguística nos estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Nilson Teixeira. *Gramática completa para concursos e vestibulares*. São Paulo: Saraiva, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

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

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45, 1996.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmão & Co, 1907.

_____. *Grammatica historica*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1935.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
O USO DE LETRAS MAIÚSCULAS
NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Cláudia Reis Otoni de Paula (UNIMONTES)
claudiareisdepaula@yahoo.com.br

RESUMO

O momento vivido hoje, por nós, é um momento histórico. Estamos renovando, deixando claro que a língua portuguesa ensinada tem que ter um propósito, objetivo. Artur Gomes de Morais (2003, p.17) considera que a ortografia é tratada na escola, pois a língua portuguesa tem avançado em alguns aspectos. Levando em conta que temos que ensinar nossos alunos a ler e a produzir textos significativos. Pautamo-nos na pesquisa-ação com estratégias interativas. Embasamos em Carlos Alberto Faraco (2012), Luiz Antônio Marcuschi (2005), Magda Soares (2001), Volcão (2015), Mary Aizawa Kato (1995), Luiz Carlos Cagliari (2009). Temos a ortografia na visão tradicional: Evanildo Bechara (2009), Celso Cunha e Luiz Felipe Lindley Cintra (2008), Carlos Henrique da Rocha Lima (2008). Na linguística: Ataliba Teixeira de Castilho (2014), Marcos Bagno (2011), Carlos Alberto Faraco (2012). Com base nisso, propomos, por meio da pesquisa “O uso de letras maiúsculas na escrita de alunos do ensino fundamental II”, realizada em uma escola na cidade de Almenara (MG), analisar e descrever os casos de uso indevido ou de não uso de letras maiúsculas em atividades de produção textual dos alunos do 9º ano. Para tanto, desenvolvemos, com base nos procedimentos da pesquisa-ação, três atividades diagnósticas, intencionando a produção espontânea de textos. Veremos em que contextos acontecem o não uso de letras maiúsculas, quais são os usos não-convencionais mais recorrentes.

Palavras-chave: Ensino de língua. Ortografia. Uso de letras maiúsculas.

1. Introdução

O presente artigo tem como embasamento a concepção de linguagem, ou seja, a linguagem é caracterizada como interação social, é tida como fato social. Diante dessa concepção de linguagem incluímos a língua falada e escrita, bem como a linguagem não verbal. Percebemos nesse caso, que ela é tida como um sistema complexo que usamos para comunicarmos e tem um significado (FARACO, 2012). Abordaremos segundo Artur Gomes de Morais (2010, p. 27) a ortografia, segundo o autor funciona como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira.

Nesse enfoque, trataremos do “uso indevido ou da falta de uso de letras maiúsculas na escrita do nosso aluno”, o que motivou o interesse

em estudar o fenômeno. A partir dessa motivação elaboramos as questões: em que contextos linguísticos ocorre o uso indevido de letras maiúsculas na escrita dos alunos?; e quais são os usos não convencionais mais recorrentes no uso de letras maiúsculas na escrita dos alunos investigados?

Após esses questionamentos, apontamos duas hipóteses a) Os alunos do 9º ano do ensino fundamental usam indevidamente letras maiúsculas em sua escrita porque desconhecem as normas convencionadas da ortografia; e b) O (des)conhecimento dos alunos sobre o traçado das letras pode ocasionar a utilização indevida de letras maiúsculas no início, no meio ou no fim dos vocábulos.

Com base nessas hipóteses, esta pesquisa tem como objetivo geral ensinar o uso de letras maiúsculas para os alunos do 9º ano do ensino fundamental II, de uma escola pública na cidade de Almenara (MG).

2. O ensino da ortografia

2.1. Ensino da língua

Podemos afirmar que somos cheios de variados tipos de linguagens, a verbal é a nossa marca, pois é característica da espécie humana (FARACO, 2012, p. 21). Como afirma o autor, vivemos em uma semiósfera, pois a linguagem verbalizada tem o seu lugar, podemos justificar essa afirmação pela ubiquidade da linguagem verbal na vida do ser humano (VOLOSHÍNOV, 1992, *apud* FARACO, 2012, p. 25). A consciência social é construída a partir da linguagem verbal. Essa consciência que pode ser comentada e acompanhada, pode também ser materializada, tornando o nosso discurso, que é a nossa ideologia (as artes, as ciências, o direito e a religião).

A linguagem verbal, nesse sentido, se caracteriza, como sendo uma articulação de enunciados; seus signos são discretos e não estão limitados à situação imediatista, pois a linguagem verbal permite aos seres humanos falar do passado, futuro e do inexistente (FARACO, 2012, p. 22). Seja em qualquer modalidade de linguagem, existem características peculiares.

A linguagem tem como função instituir direitos e deveres entre os falantes da língua, pois está relacionada aos valores social e histórico que são construídos por nós.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A língua falada e a língua escrita são tidas como opostas, mas tem atividades interativas e se completam, as duas promovem textos com coesão e coerência. (MARCUSCHI, 2007)

O autor nos afirma que, a oralidade é uma prática social realizada em diversos gêneros formais e informais e o letramento tem formas diferenciadas de práticas sociais de escrita. Mary Aizawa Kato (1995), faz uma análise das semelhanças e diferenças entre a escrita e a fala e toma como critério a natureza do estímulo: auditivo para a fala e visual para a escrita; a natureza da forma: as diferenças são acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem, havendo entre a linguagem oral e a escrita uma múltipla variação, influenciada por diferentes variáveis, como o grau de letramento, o gênero, o registro e o estágio de desenvolvimento linguístico, ao passo que as semelhanças decorrem do fato de que escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, podendo, assim, codificar os mesmos objetivos; a natureza da função: há variação na forma como a linguagem é utilizada nas duas modalidades, por causa da evolução histórica e das diferenças sociais, que acarretem usos funcionais.

Com isso, compreendemos que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas e isofuncionais, sendo que a “a fala é regida por imposições de ordem comunicacional e funcional, enquanto a escrita sofre, além disso, as imposições de ordem normativa e convencional, que podem, por vezes, conflitar com as de ordem funcional”. (KATO, 1995, p. 28)

Com base nessas relações entre fala e escrita consideramos que ensinar português é dá oportunidade aos alunos da ampliação das práticas orais de linguagem e dominar as escritas (FARACO, 2012). Os profissionais devem proporcionar condições de aprendizagem para os alunos, assim os aprendizes avançarão no processo de desenvolvimento da linguagem.

Há uma necessidade de se diferenciar o que se fala e o que se escreve, isso se deve porque a língua varia muito de uma língua para outra ou de uma variedade para outra, dependendo, por vezes, de circunstâncias extralingüísticas, nesse sentido, se cada um escrevesse do jeito que falasse, a comunicação poderia ficar comprometida.

2.2. Ortografia e sua importância

A ortografia existe para que a grafia das palavras seja aprimorada diante de um contexto em que há variação, a forma fixa deve ser usada para representar a escrita, pois, conforme Artur Gomes de Moraes (2010, p. 27) “a ortografia objetiva 'cristalizar' na escrita as diversas maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua”. O registro feito de forma unificada, deixa a comunicação mais eficiente e mais fácil. Marcos Bagno (2011) diferencia ortografia de escrita esclarecendo que a ortografia não é o mesmo que escrita, a segunda se trata de uma prática social de uso da linguagem e a primeira faz se refere a um conjunto de regras normatizadas. Saber ortografia não é saber a língua exige treinamento e prática constante.

O funcionamento da ortografia ocorre como um aparato na escrita, ou seja, tem a função de unificar a comunicação.

O ensino sistemático da ortografia, conseqüentemente se torna necessário, não ocorrendo de forma passiva e exige uma construção individual por meio de estratégias pedagógicas que levem em conta as especificidades da norma ortográfica. Compreendemos que há a diferença entre o que é produtivo, que se aprende por meio das regras, e o que é reprodutivo, na percepção de que não há regras que explicam determinada grafia, o que orienta, assim, para uma escrita de memória (BRASIL, 1997). Sendo assim, o aluno, aprenderá que as representações gráficas são previsíveis, tomando como ponto de partida a relação entre fonema e grafema, podendo ser a grafia arbitrária.

É evidenciado que o ensino ortográfico deve ser estruturado de forma contextualizada, priorizando situações que tenham uma fundamentação. Nesse sentido, as atividades de escrita devem ter uma importância para o aluno e que tenha sentido, para que a motivação seja explícita pelo aprendiz, e que esse sinta vontade de escrever corretamente, realizando postura crítica diante da escrita, registrando textos com correção e adequação. (BRASIL, 1997)

2.3. O uso de letras maiúsculas

O uso de letras maiúsculas segundo Evanildo Bechara (2009, p. 103-105), é empregada nas situações: 1.º) começo do período, verso ou citação direta. Disse o Padre Antônio Vieira: “Estar com Cristo em qualquer lugar, ainda que seja no Inferno, é estar no Paraíso”. [...]. 2.º) Nos

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

substantivos próprios de qualquer espécie – antropônimos, topônimos, patronímicos, cognomes, alcunhas, tribos e castas, designações de comunidades religiosas e políticas, nomes sagrados e relativos a religiões, entidades mitológicas e astronômicas etc.: *José, Maria* [...]. 3.º) Nos nomes próprios de eras históricas e épocas notáveis: *Héjira, Idade Média* [...]. 4.º) Nos nomes de vias e lugares públicos: *Avenida de Rio Branco, Beco do Carmo* [...]. 5.º) Nos nomes que designam altos conceitos religiosos, políticos ou nacionalistas: *Igreja* (Católica, Apostólica, Romana), *Nação* [...]. 6.º) Nos nomes que designam artes, ciências ou disciplinas, bem como nos que sintetizam, em sentido elevado, as manifestações do engenho e do saber: *Agricultura, Arquitetura, Filologia Portuguesa* [...]. 7.º) Nos nomes que designam altos cargos, dignidades ou postos: *Papa, Cardeal* [...]. 8.º) Nos nomes de repartições, corporações ou agremiações, edifícios e estabelecimentos públicos ou particulares: *Diretoria Geral de Ensino, Ministério das Relações Exteriores* [...]. 9.º) Nos títulos de livros, jornais, revistas, produções artísticas, literárias e científicas: *Imitação de Cristo, Horas Marianas* [...]. 10.º) Nos nomes de fatos históricos e importantes, de atos solenes e de grandes empreendimentos públicos: *Centenário da Independência do Brasil, Descobrimento da América* [...]. 11.º) Nos nomes de escolas de qualquer espécie ou grau de ensino: *Faculdade de Filosofia, Escola Superior de Comércio* [...]. 12.º) Nos nomes comuns, quando personificados ou individuados, e de seres morais ou fictícios: *A Capital da República, a Transbrasiliana* [...]. 13.º) Nos nomes dos pontos cardeais, quando designam regiões: *Os povos do Oriente; o falar do Norte* [...]. 14.º) Nos nomes, adjetivos, pronomes e expressões de tratamento ou reverência: *D.* (Dom ou Dona), *Sr.* (Senhor) [...]. 15.º) Nas palavras que, no estilo epistolar, se dirigem a um amigo, a um colega, a uma pessoa respeitável, as quais, por deferência, consideração ou respeito, se queira realçar por esta maneira: *meu bom Amigo, caro Colega*: [...].

Segundo Carlos Henrique da Rocha Lima (2008, p. 59), por sua vez, aponta o uso da letra maiúscula: 1) No começo de discurso, verso, ou citação direta; e depois de ponto final. Exemplos: “Cálido, o estio abrasava. [...]” “E a vida passa, efêmera e vazia” [...]. 2) Nos substantivos *próprios* de quaisquer espécies: a) Nomes de pessoas (prenomes, sobrenomes, cognomes, alcunhas, hipocorísticos, antonomásticos; os relativos a divindades e as seres fabulosos): *Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac; Valentina, Evangelina* [...]. b) Nomes de lugar: *América do Sul, África* [...]. Incluem-se aqui os nomes de acidentes geográficos e os relativos a entidades astronômicas: *Amazonas, Guanabara, Vesúvio* [...].

c) Títulos em geral (nomes de altos cargos, dignidade ou postos; de repartições, estabelecimentos ou edifícios públicos e particulares; de livros, jornais, revistas, produções artísticas ou científicas, etc.): *Papa, Cardeal, Presidente da República* [...]. d) Nomes de fatos históricos (grandes eras, épocas e datas; notáveis acontecimentos e empreendimentos públicos): *Idade Média, Hégira, Queda da Bastilha* [...]. 3) Nos substantivos *comuns*, quando individuados, ou, quando em sinal de respeito ou deferência, se usam em sentido elevado ou simbólico: *o Poeta dos Descobrimentos* (Camões); *o Crescente* (a Turquia) [...]. 4) Nos tratamento de reverência: *D.* (Dom ou Dona); *Sr.* (Senhor) [...]. 6) Nas palavras, de quaisquer categorias, referentes a nomes sagrados: “E recebeste-O nos teus braços. Vinha do alto do Lenho onde estivera exposto ao ímpio olhar, tão ímpio! da mesquinha Multidão que insultava o santo Rosto...” [...].

Com base no Acordo Ortográfico (Academia Brasileira de Letras, 2009), verificamos que a orientação dada para o uso das letras maiúsculas é: a) nos antropônimos, reais ou fictícios: Pedro Marques; Branca de Neve, D. Quixote; b) nos topônimos, reais ou fictícios: Lisboa, Luanda, Maputo, Rio de Janeiro, Atlântida, Hespéria; c) nos nomes de seres antropomorfizados ou mitológicos: Adamastor; Neptuno/Netuno; d) nos nomes que designam instituições: Instituto de Pensões e Aposentadorias da Previdência Social; e) nos nomes de festas e festividades: Natal, Páscoa, Ramadão, Todos os Santos; f) nos títulos de periódicos, que retêm o itálico: *O Primeiro de Janeiro*, *O Estado de São Paulo* (ou *S. Paulo*); g) nos pontos cardeais ou equivalentes, quando empregados absolutamente: Nordeste, por nordeste do Brasil, Norte, por norte de Portugal, Meio-Dia, pelo sul da França ou de outros países, Ocidente, por ocidente europeu, Oriente, por oriente asiático; h) em siglas, símbolos ou abreviaturas internacionais ou nacionalmente reguladas com maiúsculas, iniciais ou mediais ou finais ou o todo em maiúsculas: FAO, NATO, ONU; H₂O; Sr., V. Ex.^a; i) opcionalmente, em palavras usadas referencialmente, aulicamente ou hierarquicamente, em início de versos, em categorizações de logradouros públicos (rua ou Rua da Liberdade, largo ou Largo dos Leões), de templos (igreja ou Igreja do Bonfim, templo ou Templo do Apostolado Positivista), de edifícios (palácio ou Palácio da Cultura, edifício ou Edifício Azevedo Cunha).

Segundo Ataliba Teixeira de Castilho (2014, p. 96) o uso da letra maiúscula em análise desse Acordo Ortográfico, afirma que houve uma simplificação do uso obrigatório dessas letras, restringindo-se às seguintes situações: nomes próprios de pessoas (João, Dom Quixote); lugares

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

(Curitiba, Rio de Janeiro); instituições (Instituto Nacional da Seguridade Social, Ministério da Educação); seres mitológicos (Netuno, Zeus); nomes de festa (Natal, Páscoa, Ramadão); na designação dos pontos cardeais quando se referem a grandes regiões (Nordeste, Oriente); nas siglas (FAO, ONU); nas iniciais de abreviaturas (Sr., Gen.. V. Ex^a); nos títulos de periódicos (Folha de São Paulo, Gazeta).

Ficando facultativo usar a letra maiúscula nos nomes que designam os domínios do saber (Matemática ou matemática), nos títulos (Cardinal ou cardinal Seabra) e nas categorizações de logradouros públicos (Rua ou rua da Liberdade), de templos (Igreja ou igreja do Bonfim) e de edifícios (Edifício ou edifício Cruzeiro).

3. *Levantamento e análise dos dados*

O presente trabalho intitulado “O uso indevido de letras maiúsculas na escrita dos alunos do fundamental II”, tem como público os alunos do 9º ano A. O município é localizado no Vale do Jequitinhonha, região nordeste de Minas Gerais, tem uma população estimada de 41.296 habitantes e uma economia que gira em torno da agricultura, da pecuária e do comércio local.

A escola escolhida para desenvolver a pesquisa por sua vez, se situa na rua Lívio Fróis Otoni, no centro de Almenara. A instituição tem 96 funcionários, dos quais 1 diretora, 2 vices, 2 supervisores, 3 professores para uso da biblioteca, 61 professores de diferentes áreas e 27 funcionários entre os serviços de secretaria e auxílio da educação básica. Atende a 945 alunos dos mais variados bairros, oferecendo ensino fundamental II e ensino médio, em três turnos: matutino com 414; vespertino com 207; e noturno com 324 alunos. A turma do 9º A, selecionada para desenvolver esta pesquisa, é composta por 41 alunos, nascidos em Almenara, sendo 20 meninas e 21 meninos, na faixa etária de treze a dezessete anos.

Mapeamos as dificuldades ortográficas após a aplicação de atividades diagnósticas de produção e interpretação de texto. A atividade diagnóstica foi elaborada em três fases com a finalidade de perceber se o modo como o aluno fala exerce alguma influência no modo como escreve e verificar, nas atividades por ele, se toma como referência as regras ortográficas.

Analizamos essas atividades, percebemos que a situação do uso indevido de letras maiúsculas foi o tipo de “erro” mais evidenciado, sen-

do essas letras utilizadas em contextos nos quais não são esperadas, podendo citar, como exemplos:

- a) “E A menina aceitou” (A13);
- b) “podia Ficar algum tempo” (A8);
- c) “seu pai Já havia falecido” (A40);
- d) “um menino que se chamava calvin” (A33);
- e) “a Roupa, tomou café” (A20);
- f) “transformei neste rã. preciso de uma bela princesa” (A5);
- g) “abriu a Boca” (A12);

Nesse sentido, fomos motivados a pesquisar o ensino da escrita ortográfica, para podermos ter um embasamento dos “erros” de escrita detectados nas produções desses aprendizes, tendo como foco o uso de letra maiúscula.

A partir dos “erros levantados, buscamos aporte teórico nas ideias defendidas por, Luiz Carlos Cagliari (2009) que por sua vez analisa os “erros” cometidos pelos alunos na escrita espontânea. O autor nos afirma que devemos compreender que os alunos aplicam, na atividade espontânea, a reflexão como tentativa de fazer uma relação entre som e letra, tomando as regras como reveladoras de usos possíveis do sistema de escrita, mas por convenção constituem “erros”. O autor cria categorias de “erros” cometidos pelos aprendizes e, a partir disso, sugere elaborar adequadamente um trabalho em sala de aula.

Percebermos que é necessário que o trabalho com a ortografia seja contextualizado, que seja motivador e que deixe claro a função da escrita e as normas ortográficas. Segundo Artur Gomes de Moraes (2010) é importante uma intervenção didática, com sistematização, constituída de atividades com práticas interativas.

Temos então, a ortografia como uma convenção, que a escola deve oportunizar os alunos a ampliar durante o Ensino fundamental a escrita ortográfica para que o nível de conhecimento sobre a escrita seja ampliado. (BRASIL, 1997)

Segundo Irlandé Antunes (2007) afirma que nos estudos sobre a linguagem

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Devem ter prioridade conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas que focalizam a funcionalidade da linguagem, de modo que a escola tenha suas atividades voltadas para a compreensão, análise e produção de diferentes textos orais e escritos, de atividades que partam da convivência com patrimônio literário do meio do aluno e dos pais, de momentos de reflexão ente as variedades lingüísticas e a realidade político-social. (ANTUNES, 2007)

Nesse caso, temos que entender que uma educação lingüística tem como proposta um conjunto de atividades de ensino/ aprendizagem, formais ou informais (TRAVAGLIA, 2004). Compreendemos que o ensino da língua desenvolve a competência comunicativa dos falantes.

Dessa forma, concordamos com Luiz Carlos Cagliari (2010) e Marcos Bagno (2011) quando afirmam que

Os chamados erros de ortografia são altamente previsíveis e perfeitamente explicáveis. Nosso cérebro é tão organizado que mesmo quando erramos, erramos com uma lógica claramente perceptível, ditada por normas impressionantes e poderosas faculdades cognitivas. (BAGNO, 2011, p. 397)

Segundo Carlos Alberto Faraco (2012) temos que ter o cuidado de elaborar atividades em uma escrita mais funcional e de cunho social, no desenvolvimento de situações reflexivas sobre a linguagem em relação a escrita dos alunos. Tomamos os “erros” de escrita como previsíveis e explicáveis, segundo (BAGNO, 2013), para, assim, propormos uma intervenção adequada. Com base em Gladis Massini-Cagliari (1999) temos que trabalhar as categorias gráficas e funcionais das letras

Dessa forma diversificaremos e ampliaremos a visão do aluno com atividades funcionais. Assim, será promovido uma interação que permitirá uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da linguagem.

4. Considerações finais

Ao desenvolver atividades de escrita em nossa prática em sala de aula, observávamos diversos tipos de “erros” ortográficos, o que nos fez sentir incomodados, pois esses alunos já deveriam ter o domínio básico de aspectos da ortografia, como, por exemplo empregar satisfatoriamente as letras maiúsculas e minúsculas.

Ao ter a certeza do tipo de erro fomos motivados a estudar e conhecer as particularidades do fenômeno que apresentou na escrita desses alunos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Com base no que foi exposto, percebemos que o ‘erro’ de ortografia cometido pelos nossos alunos pode ser compreensível verificando que o aprendiz precisa de ajuda durante o seu processo de sistematização da escrita.

Concluímos que o "erro" pode ser um termômetro, porque ele nos indicará o modo como o aprendiz resolve sua atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

_____; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

KATO, Mary Aizawa. *No Mundo da escrita*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MESTRADO Profissional em Letras. Desenvolvido pela Diretoria de Tecnologia da Informação, 2013. Apresenta as atividades desenvolvidas pelo Profletras da Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em:

<http://www.cch.unimontes.br/profletras/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=997>. Acesso em: 9-02-2014.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NASCIMENTO, Milton do. Da forma sonora à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 16, p. 5-30, jan/jun. 1989.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita. *Revista CEFAC*, n. 11, p. 406-416, jul-set 2009.

_____; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educação em Revista*, n. 12, Belo Horizonte: FALE; UFMG, 1990.

ROSA, Clarice Costa; GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. *Revista CEFAC*, São Paulo, vol. 14, n. 1, jan./fev. 2012. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462011005000087>>. Acesso em: 10-02-2015.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZARROTTO-VOLCÃO, Cristiane. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS**

Simony Ricci Coelho (UNIGRANRIO/UNIG GPMC/UFRRJ)

simonyricci@gmail.com

Mônica Saad Madeira (UNIG)

monicasaad@bol.com.br

Bianca Correa Lessa, Manoel (UNIGRANRIO/UNESA)

bia.lessa@gmail.com

RESUMO

A proposta desta pesquisa é compreender como as relações étnico-raciais estão sendo representada nos textos dos livros didáticos de língua portuguesa, uma vez que o artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases- LDB em seu parágrafo 2º institui que “ Os conteúdos referentes à história e cultura da afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo nacional”. Para análise deste presente estudo foram escolhidos dois livros do nono ano aprovados pelo Plano Nacional Livro de Didático-PNLD de 2016, na qualidade de verificar se os gêneros textuais apresentados nos livros atendem os pré-requisitos da Lei 10.639/2003 e da LDB quanto o reconhecimento e a valorização da história, da memória, da cultura e da identidade do negro e do indígena. Neste contexto, é proeminente considerarmos o livro didático como um instrumento muito utilizado pelo professor em sala de aula, cuja relevância está na inserção desta temática, como forma de fomentar de práticas que combatem o racismo e implementam a reeducação das relações étnico-raciais como tarefas inseridas na escola. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa por meio de análise documental. Os autores que nortearam o trabalho destacam-se: Ingedot Grunfeld Villaça Koch (2010), Luiz Antônio Marcuschi (2008), Luiz Paulo da Moita Lopes (1996), Miguel Gonzalez Arroyo (2011); Paulo Freire (1987); José Geraldo da Rocha e Ivanir dos Santos (2007); Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2012). Após análise dos livros concluiu-se que os dois apresentam gêneros textuais acerca das relações étnico-raciais, entretanto a representativa de tal temática está ainda aquém da valorização, do respeito e do reconhecimento da diversidade como transformação social.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Currículo. Livro didático. Gêneros textuais.

1. Introdução

O presente artigo surgiu a partir de reflexões acerca das relações étnico-raciais trabalhadas nos textos do livro didático de língua portuguesa, pois segundo Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 152), “ a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”.

Neste contexto deve-se priorizar a análise de um gênero textual em um livro didático como forma de compreender o seu domínio discursivo nas “esferas das atividades humanas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), pois linguagem e sociedade coadunam que dá origem a classificação dos textos, por exemplo, o discurso jurídico, o discurso religioso, o jornalístico etc. As atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, em que se formam enunciados. “ Não se pode tratar o gênero do discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. (*Idem, ibidem*)

Paralelamente a isso, percebe-se que as novas diretrizes incluídas que emergem a história da África e cultura-afro brasileira já não é novidade no currículo (OLIVEIRA & CANDAU, 2012), entretanto tal questão se faz pela cultura profissional que as vezes se esvazia quanto a inserção de tais preceitos legais, cuja tensões que ocorrem com os agentes inseridos a sala de aula entre educadores e educandos que não relacionam escola e sociedade. (ARROYO, 2011)

A presente pesquisa é de natureza qualitativa por meio de análise documental em dois livros do nono ano do ensino fundamental do 2º segmento, sendo estes aprovados pelo Plano Nacional de Livro Didático-PNLD do ano de 2016.

Em relação às questões de estudos apresentamos: a) Existe a representação das relações étnico-raciais nos livros didático de língua portuguesa? Quais são os gêneros textuais apresentados acerca das relações étnico-raciais? O discurso apresentado nos gêneros textuais atende as necessidades previstas na lei 10.639/2003?

Para tanto, o objetivo desta pesquisa é compreender como as relações étnico-raciais estão sendo representadas nos textos dos livros didáticos de língua portuguesa.

2. *As leis que dialogam para/nas relações étnico-raciais: uma discussão sobre o currículo como um território de disputa social*

É proeminente nesta pesquisa uma investigação aos documentos e orientações oficiais no âmbito educacional acerca das relações étnico-raciais, “uma vez que essas discussões “ (...) das ações afirmativas não po-

dem ser desfocadas do horizonte da promoção da igualdade de oportunidades entre os diferentes segmentos da sociedade brasileira”. (ROCHA, 2007, p. 76)

Assim, destaca-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que a partir dela emanam todas as leis que irão disciplinar a vida dos cidadãos. Assim, o artigo 5º. diz que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”. (BRASIL, 1988, p. 13)

As leis que partem da Constituição, são chamadas de Leis Complementares. Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) esclarece os fins e princípios da educação nacional, como o artigo 3º desta lei: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, que destacamos o inciso XII – consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996), como também os artigos 26 e 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 (...), “ que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional e dos brasileiros”. (BRASIL, 2004)

Pautados ainda, nos preceitos legais, nesta pesquisa priorizamos o diálogo entre a Resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana com as Leis 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, na qualidade de entender após as implantações das políticas públicas direcionadas ao âmbito educacional se atendem as questões pautadas nessas leis de conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana como forma de fomentar reparações sociais, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros, num processo educativo, político e social.

O estudo das crenças, ideias, concepções e valores percebidos nas exigências dos requisitos legais do Ministério de Educação (MEC) está pautado também na lei a seguir:

A Lei Federal nº 11.645/2008 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

É importante ressaltar que tais documentos têm força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

históricas na sociedade brasileira. Do ponto de vista prático, eles serão o que as escolas e os professores que os implementam fizerem deles. (MATTOS & ABREU, 2008)

As *Diretrizes Curriculares* destacam a importância do reconhecimento da diversidade em todo currículo desde a educação infantil, assim deve-se pensar como pertinente a integração entre o território escolar e a sociedade, desconstruindo a disputa de forças sociais monoculturais, na qualidade de aderir a interculturalidade nestes espaços educacionais.

Pensando nisso, é mister destacar Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002) que veem o currículo como um veículo focalizado diretamente a uma questão política cultural. Para eles o currículo deve oportunizar nas teorias ministradas vinculadas em vivências escolares, formas de questionamentos e intervenções conforme contexto social de cada escola.

Entretanto, mediante ao exposto ainda existe a persistência do conformismo de um currículo segregador e universal, que por muitas vezes silencia os sujeitos que se encontram a margem da sociedade opressora. Desta forma, é relevante elucidar que “ a investigação da temática, [...] envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referindo a realidade”. (FREIRE, 1987, p. 58)

Paralelamente a isso existem movimentos educacionais que lutam por um currículo de formação e de educação básica que elucidam afirmações de identidades coletivas num território de conhecimento legítimo em que seja valorizado e respeitado a memória, a história e a cultura desses sujeitos considerados subcidadãos. (ARROYO, 2011)

Assim, é notório que as novas diretrizes incluídas que emergem a história da África e cultura-afro brasileira já não é novidade no currículo, nem nos cursos de formação de professores (OLIVEIRA & CANDAU, 2012), entretanto tal questão se faz pela cultura profissional que as vezes se esvazia quanto a inserção de tais preceitos legais, cuja tensões que ocorrem com os agentes inseridos a sala de aula educadores e educandos que não relacionam escola e sociedade. (ARROYO, 2011)

3. Livro didático e os gêneros textuais: um olhar sobre sua função social

Há poucos trabalhos publicados com definições sobre livros didáticos. Mas, apesar da escassez, Tomlinson apud VILAÇA (2009) diz que material didático é “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Quando o autor diz “qualquer coisa”, torna-se vaga a definição, explicitando que o importante é quem direciona o material e não este propriamente dito.

Atualmente, os livros didáticos estão mais diversificados principalmente nos estudos com os gêneros textuais, viabilizando um material de apoio também interdisciplinar.

O cuidado que se deve ter é que este instrumento pedagógico não seja um “exemplário”, que não seja o mesmo com apenas uma nova roupagem, pois assim não haveria evolução ou critério e sim, mudanças de exemplos. A singularidade deixaria de fazer parte para dar espaço aos “plurais”.

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

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

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

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

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008, p.161):

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia.

No processo de produção de um texto seja ele escrito (ou oral) deve-se dar atenção especial ao contexto, que inicialmente era visto apenas como o ambiente ou entorno verbal, mas estudos da linguística textual, essa noção foi ampliada. Levando em conta que os sujeitos de um determinado ambiente social têm suas convenções, normas de conduta, que lhes impõe condições, estabelece deveres, toda a manifestação de linguagem ocorre no interior de uma determinada cultura, o contexto passou a se chamar de contexto sociocognitivo, isto é, um entorno no qual aprende-se o aspecto social que envolve aquele gênero, possibilitando a compreensão e interação com determinada cultura. “ (...) o contexto possibilita avaliar o que é adequado ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente. (KOCH, 2014, p. 85)

4. *Da metodologia, dos resultados e da discussão*

4.1. Metodologia

Neste trabalho adotou-se uma pesquisa com natureza qualitativa por meio de uma análise documental em dois livros didáticos do nono ano de escolaridade, do 2º segmento, aprovados Plano Nacional de Livro Didático – PNLD do ano de 2016, na qualidade de responder as questões deste estudo, já apresentados em tela: 1- Existe a representação das relações étnico-raciais nos livros didático de língua portuguesa? 2- Quais são os gêneros textuais apresentados acerca das relações étnico-raciais? 3- O discurso apresentado nos gêneros textuais atende as necessidades previstas na lei 10.639/2003?

Pensando nisso, percebe-se a necessidade de um olhar cauteloso e criterioso ao livro didático, pois este deve estar elencado ao processo de socialização e de humanização, cabendo ao professor mediar este instrumento de trabalho, na qualidade de explanar o saber acumulado pela sociedade seja ele histórico, social ou cultural de forma democrática e sobretudo fomentar possibilidades de discussão crítica dessa herança como forma de (re)pensar novos saberes junto aos educandos numa perspectiva de transformação social.

4.2. Dos resultados

Referência bibliográfica 1: Pereira (2015, p. 144-155)	
Gênero observado	Transposição didática
Imagens (p.144- 145)	O gênero- imagens (com legendas) retratam a cultura do Brasil por meio das festas Tradicionais das regiões Nordeste e Sudeste e solicita ao aluno a observação seguido de discussão com a turma com levantamento de questões que representam as imagens apresentadas, quanto as questões culturais e religiosas que apontou-se: Festa da uva do Sul, Comemorações da Festa Junina (PB), Festa Indígena (MT) e Celebração 7 de setembro (Brasília).
Nota informativa (p. 146)	O gênero- nota informativa expõe um texto histórico em relação à formação baiana no encontro das três etnias (indígenas, brancos e negros) e a contribuição deles para formação cultural da Bahia. Não foi oferecido nenhuma atividade, somente a de leitura diretiva.
Texto informativo/Imagens (p. 146- 149, 153)	O gênero- texto informativo/ Imagens legendadas “ Festas religiosas e populares” tem como objetivo expor ao leitor o valor de lugares, pessoas, práticas culturais e referências históricas e reconhecer a importância da contribuição cultural africana para Bahia. As festas destacadas foram: Festa de Boa Morte, Congada, Lindro Amor, Nego Fugido, Zambiapunga, Bambé do Mercado, sendo todos referente à cultura de matriz Africana. Em seguida, as atividades propostas foram de questionário por meio de interpretação explícita.
Texto informativo (p. 155)	O gênero- texto informativo apresenta de forma expositiva a natureza dos instrumentos musicais étnico-raciais na Bahia e sua função social. Como atividade foi realizado questionários com perguntas explícitas do texto e contextualizou com a gramática com as palavras e expressões do texto com as orações subordinadas adverbiais.

Referência bibliográfica: Cereja & Cochar (2015, p. 212- 213)	
Gênero textual	Transposição didática
Relato (p.212)	O gênero relato é apresentado ao leitor em forma de questionamento se o Brasil é um país sem preconceito e se existe um preconceito racial e aponta a ocorrência do jogador Daniel Alves quanto a discriminação racista quando jogaram uma banana dentro do campo de futebol. <i>Como atividade realizada com o gênero apresentado: discussão</i>
Publicidade/Artigo de opinião (p. 212, 213)	O gênero publicidade/ artigo de opinião “ Racismo??? Tô fora! Somos todos iguais” e “Somos todos racistas. E a banana do Daniel Alves não muda isso”. Tais gêneros tem a finalidade de chamar a atenção do leitor por meio de indagações, pois será que por mais que Daniel Alves e Neymar façam campanha antirracista será que irá diminuir essas práticas discriminatórias no Futebol? Acredita-se que ato discriminatório do futebol é um reflexo que fazemos na sociedade inteira. Ademais aborda no texto sobre a estatística de jovens negros mortos em nosso país, a cor negra

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

	com maior suspeição da polícia de atos ilícitos e que a morte do jovem negro é banalizada pela sociedade. <i>Como atividade realizada com o gênero apresentado: discussão</i>
Relato (p. 2013-214)	O gênero relato “ <i>Adolescentes contra o racismo- Depoimento de Gabrielle dos Santos Oliveira</i> ”. O texto retrata o depoimento de Gabrielle, uma jovem de 15 anos que foi vítima do preconceito racista, fazendo ela se sentir inferior às outras pessoas. Ela acrescenta que para acabar o racismo é necessário “ter uma mudança na educação- porque ela é a base de tudo- buscando valorizar a história do povo africano que foi um povo que influenciou em nossa cultura, pois na escola só aprendemos na maioria das vezes, que os negros vieram ao Brasil como escravos...” (p. 214). <i>Como atividade realizada com o gênero apresentado: discussão</i>

4.3. Da discussão

Na análise do gênero textual em um livro didático é preciso também entender o domínio discursivo, as instâncias discursivas, que são as “esferas da atividade humana. (...) Não se pode tratar o gênero do discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

O primeiro livro didático analisado (PEREIRA, 2015) tem 12 capítulos, entretanto somente em um capítulo apresenta questões sobre as relações étnico-raciais, sendo o gênero textual que mais se destacou foi o texto informativo. Em relação ao reconhecimento cultural e histórico do negro e indígena é notório que o indígena apareceu entorno da cultura brasileira na apresentação das festas na região do nordeste e numa nota informativa de forma tangencial, sendo o mesmo invisibilizado dentro de uma prática textual discursiva sem (re)pensar a sua representatividade na sociedade. Já nas relações raciais, o negro foi mais enfatizado por meio dos textos expositivos seguidos de imagens que retratam a valorização do negro na cultura e na religião como de grande relevância na cultura da Bahia, entretanto tais exposições não remetem aos conflitos sociais existentes quanto à discriminação racial.

Ainda no livro 1, quanto à questão da transposição didática percebe-se a preocupação em utilizar os gêneros como forma de apresentar de forma expositiva e explicativa a cultura étnico-racial, por meio de questionários explícitos, leitura de imagem, que produzem um conhecimento monocultural, já existente sem discussão e reflexão sobre as tensões discriminatórias e racistas existentes em nosso País, ainda hoje, permanecendo assim numa postura de senso comum e segregadora. Desta forma,

os gêneros apresentados no livro 1 não contemplam as necessidades da Lei 10.639/2003, uma vez que o livro didático constitui numa prática de reproduzir um conhecimento já existente do que construir o mesmo por meio de reflexões, indagações, inquietações e mobilização que promovam uma sociedade mais justa e igualitária.

O segundo livro didático analisado (CEREJA & COCHAR, 2015) tem 4 unidades, sendo que cada um com três capítulos. A abordagem de tal temática é apresentada somente na 4ª unidade em duas páginas do capítulo I, entretanto apesar da apresentação ser de forma sucinta acerca das relações raciais de acordo com os gêneros indicados (publicitário, artigo de opinião e relato), a sua abordagem foi de natureza reflexiva, crítica, acerca dos conflitos sociais que geram o respeito do preconceito e das ocorrências discriminatórias nos contextos sociais. Por outro lado, o indígena não foi mencionado neste livro sendo silenciado a sua cultura, identidade e história de forma inexistente.

Seguindo a análise deste segundo livro (CEREJA & COCHAR, 2015), é relevante destacar o gênero relato, o qual a adolescente Gabriela aponta que para reduzir o racismo no nosso país deve haver uma mudança educacional, por meio de aulas em que as relações étnico-raciais deixem de ser vistas de forma estereotipada e segregadora. Assim, acredita-se que o livro didático é um excelente instrumento para abordar tal valorização da cultura e da história.

Desta forma, após análise do livro 2 verificou-se que por mais que a transposição didática foi por meio de discussão de questões atuais sobre racismo, entretanto ainda não atende a Lei 10.639/2013, pois não é relevante só discutir as questões de tensões sociais que produzem informações expositivas de cunho racistas, sem contemplar a relevância da participação do negro e do indígena como fomento ao respeito e valorização da sua dignidade e igualdade social.

Pensando nisso, destaca-se Boaventura de Sousa Santos (2007), o qual aponta que a construção do conhecimento moderno é abissal, inserido em duas formas, em universos diferentes: por um lado da linha que ele chama de visível é tudo está dentro de um sistema monocultural e segregador e por outro lado da linha chama invisível, pois tudo aquilo que foge do visível se torna inexistente, sendo que “o universo deste lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética”. (SANTOS, 2007, p. 71)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

É notório que ainda não existe uma igualdade na apropriação conhecimento, pois enquanto houver essa separação da linha abissal entre o visível e o invisível continuará existindo um favorecendo maior para os grupos que têm mais facilidade e acesso a esse conhecimento e esvaziando o processo contra-hegemônica que daria uma possibilidade mais equitativa no conhecimento. (SANTOS, 2007)

Segundo Eliane Cavalleiro, “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO, 2003, p. 98). É por esta invisibilidade ao lugar do outro que gera a existência de atos discriminatórios que faz a criança e o adolescente não se sentirem aceitos na comunidade escolar.

5. *Considerações finais*

O artigo propôs uma reflexão à respeito dos gêneros textuais indicados em dois livros didáticos de língua portuguesa, do nono ano do ensino fundamental do segundo segmento aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), acerca das relações étnico-raciais, como forma de identificar se a transposição didática utilizada no discurso dos gêneros atendem as regulamentações da Lei 10.639/200.

Assim, percebe-se que mesmo com a clareza dos objetivos das Diretrizes quanto a proposta de uma práxis decolonial e intercultural, ainda existe nos contextos educacionais enfoques teóricos eurocêntricos presentes nos livros didáticos, currículos e no ensino de muitos docentes (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 33)

Os gêneros textuais transcendem o objetivo comunicativo e informativo. Somos seres inseridos numa atmosfera social e os gêneros textuais são instrumentos poderosos que permitem a inserção, a interação, o controle social, o exercício de poder e respeito intercultural.

Em relação à análise no livro didático de língua portuguesa I, o gênero mais indicado foi informativo, pois foram vários textos expositivos seguidos de imagens que explanou mais sobre as relações raciais, quanto a sua relevância cultural e religiosa para Bahia e um único texto informativo sobre a festa indígena, em que o mesmo é referenciado de forma embrionária, como algo inexistente e invisibilizado. Ademais, as atividades indicadas sem preocupação em utilizar os gêneros como forma discursiva quanto a representação cultura étnico-racial, entretanto tais

transposição didática se fez por meio de questionários explícitos, leitura de imagem, que produzem um conhecimento monocultural, já existente sem refletir, questionar e fomentar discussões que abordem as tensões discriminatórias e racistas existentes em nosso país.

Na análise do livro didático de língua portuguesa II, apesar de utilizar somente duas páginas de um livro para referenciar tal temática utilizou de três gêneros diferentes (publicidade, opinião e relato), na qualidade de abordar sobre conflitos discriminatórios raciais ocorridos atualmente em nossa sociedade, tendo como proposta nestes gêneros a discussão entre os alunos com a indagação: se o Brasil é um país sem preconceito e se existe um preconceito racial. Entretanto, segundo o próprio gênero relato, utilizado com o depoimento de uma jovem Gabrielle de 15 anos, à qual declara que para amenizar o racismo precisamos de uma reforma educacional em que valorize e respeite a cultura e a história, pois ainda hoje o negro é visto de forma estereotipada no currículo escolar. A declaração desta estudante chama a atenção do silêncio desta questão histórica e cultural no livro em análise e em relação ao indígena, mais uma vez inexistente e silenciado.

A negação de trabalhar com a temática em questão remete-se ao silenciamento que é referente a negação das questões histórica e cultural nesses espaços educacionais, que se apresenta não só por falta desses conhecimentos, bem como por omissão. Ademais, ainda existe a persistência do conformismo de um currículo segregador e universal, que por muitas vezes silencia os sujeitos que se encontram a margem da sociedade opressora.

Pensando nisso, é fundamental ressaltar que o trabalho do autor do livro didático e do professor de língua materna, não consistem somente em reproduzir e/ou transpor os conteúdos, mas agir e modificá-los quando necessário. Considerando a linguagem e o ensino, a educação assume um grande papel de destaque em relação à formação dos indivíduos quanto ao exercício da cidadania.

Desta forma, identificou-se, nos livros didáticos de língua portuguesa, que, apesar de eles terem representado as relações étnico-raciais nos gêneros textuais, ainda os mesmos não contemplaram as necessidades previstas na Lei 10.639/2003, pois emerge a necessidade nos discursos dos gêneros textuais e em suas transposição didáticas promover uma educação intercultural, em todos os cidadãos que são chamados para participar do sistema escolar, tanto no que se refere aos conteúdos do currí-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

culo, bem como em seu material didático, como forma de negar a diferença e o silêncio, colocando em destaque o reconhecimento da diferença como promoção da expressão da pluralidade cultural presentes num contexto que fomentem a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. vol. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad.: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Porto: Edições Setenta, 1977.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Presidência da República. *Lei n. 10639/03*, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL, *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n° 01/2004*, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 14-04-2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Nosso tempo. In: ____; _____. *Português e linguagens: 9º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 212- 213.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo, 2014.

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

BRASIL. MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programas: Livro Didático – PNLD*. Disponível em: <<http://www.fndegov/programas/pnld.htm>>. Acesso em: 10-07-2016.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: ____; _____. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, vol. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

_____. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

PEREIRA, Camila Sequeto. Tem raça de toda fé. In: _____. *Universos: língua portuguesa, 9º ano: anos finais do ensino fundamental*. São Paulo: SM, 2015, p. 144-155.

ROCHA, José Geraldo da; SANTOS, Ivanir dos. (Orgs.). *Diversidade e ações afirmativas*. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Novos Estudos*, CE-BRAP, São Paulo. n. 79, novembro 2007.

TOMLINSON, Brian. (Ed.). *Materials development in language teaching*. 1. ed. Cambridge: CUP, 1998. [2. ed. 2011, disponível em: <http://www.cambridge.org/download_file/740396/0>].

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Duque de Caxias, vol. VIII, n. XXX, p. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>.

COMUNICAR É TOMAR PARTIDO

Mariana Vidal de Vargas (UERJ)
mariana.v.vargas@hotmail.com

RESUMO

"Os inocentes, definitivamente inocentes, tudo ignoram". O verso é do poema "Inocentes do Leblon", publicado em 1940 no livro *O Sentimento do Mundo*, de Carlos Drummond de Andrade. Em 2016, o verso sozinho poderia se referir a um número expressivo de cidadãos brasileiros que endossam políticas públicas extremamente frágeis, se observadas com menos "inocência". Falar de neutralidade em termos linguísticos é ignorar completamente o funcionamento da linguagem e a história da língua. Propor o esvaziamento ideológico do discurso dos professores em sala de aula é o mesmo que pretender suprimir as figuras do emissor e do receptor dessa dinâmica da comunicação: é impossível. Excetuando-se aqueles que tudo ignoram, restam duas partes: quem tem a responsabilidade pela proposta e quem tem a responsabilidade de responder a esta. Nesse sentido, o presente trabalho busca revisar teorias e conceitos linguísticos que desconstruem a ilusão da neutralidade no discurso, sobretudo no discurso de quem busca conduzir a algum tipo de conhecimento linguístico, seja ele normativo, descritivo ou discursivo.

Palavras-chave: Linguagem. Ideologia. Ensino. Língua materna.

De tempos em tempos, vivemos, no ensino, transformações que acompanham as mudanças da sociedade. Algumas se consolidam muito lentamente, surgindo no cotidiano escolar como fruto miúdo da prática de alguns professores que – parafraseando Paulo Freire¹⁰ – aprendem e ensinam movidos por uma curiosidade que promove a busca por melhores métodos ou conteúdos. Às vezes essas práticas são institucionalizadas e passam a servir de parâmetro para um grupo maior de profissionais que devem, a partir de então, seguir tais diretrizes. Outras mudanças são trazidas por ventos não tão democráticos e fazem o caminho inverso: primeiro viram leis, depois práticas escolares. Tanto um processo como outro parecem se alternar ao longo da história.

Durante a década de 1990, dois documentos basilares foram elaborados em consonância: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998). Ambos propõem normas e caminhos para uma educação escolar que promova a liberdade e a autonomia dos indivíduos, a fim de que estes possam con-

¹⁰ "Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". (FREIRE, 2007, p. 85)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tribuir para uma sociedade mais justa e solidária. Consta, por exemplo, na *Lei de Diretrizes e Bases*, o seguinte trecho:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...). (BRASIL, 2016, p. 8)

No mesmo sentido, os PCN (Brasil, 1998, p. 7-8) estipulam que, ao fim do ensino fundamental, os alunos devem:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Assim como:

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (...)

Na contramão desses ideais, tramita no Senado o projeto de lei que propõe a inclusão do “Programa Escola sem Partido” nas diretrizes da educação nacional. O título do programa não faz jus a todo o conteúdo do projeto de lei de número 193, de 2016. É possível que ao ler somente o título sejamos remetidos à caricatura de um professor extremamente entusiasmado – ou comprometido – com um candidato ou com um partido político. A cena torna-se ainda mais contundente se a inserimos no tempo-espaço de eleições municipais de interior. A adesão ao projeto é, portanto, facilitada, se não desenvolvemos a leitura e aprofundamos a interpretação dela. Encontramos, a título de exemplo, na justificativa do projeto a seguinte declaração:

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles ado-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Ao contrário do título, observamos que o texto do projeto – bem como todo o conteúdo do site que apoia e divulga o movimento “Escola sem Partido” – circunscreve a prática docente em um emaranhado de limites subjetivos. Estes estão sujeitos a múltiplas variáveis, inclusive àquelas que polarizam o ato comunicativo: emissor e receptor. O autor do projeto é o senador Magno Malta que faz parte da bancada evangélica do atual governo. Quando ele escreve “conduta moral” e, logo em seguida, especifica “especialmente moral sexual” existe uma correspondência entre esse conteúdo e a moral específica da religião dele. Não há, portanto, isenção ideológica. Existe, sim, conflito de interesses, se sabemos que o Brasil é um estado laico.

A fragilidade da proposta fica evidenciada quando lembramos da grande polêmica que o tema da redação do ENEM de 2016 causou. Os candidatos da prova tiveram que escrever sobre “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” e, diante disso, muitos categorizaram a prova como sendo “feminista”, “de esquerda” ou mesmo “comunista”. A mobilização nas redes sociais sobre a questão foi intensa, tanto daqueles que eram avessos ao tema como dos que eram simpatizantes a ele. As pessoas, voluntariamente, tomaram um partido e se posicionaram ideologicamente. Fazemos isso a todo o momento: os atos políticos não se restringem à prática eleitoral, assim como os atos pedagógicos não se encerram nas salas de aula.

Muitos são os projetos de lei excêntricos. Muitos não são aprovados e não ganham qualquer projeção. Alguns são aprovados e a grande população sequer desconfia que eles existam. O projeto “Escola sem Partido” ainda não foi apreciado pelo Senado, mas já se encontra sujeito à consulta popular on-line. A popularidade da polêmica acerca do assunto se reflete nos números da pesquisa: 183.236 pessoas se posicionam a favor do projeto e 196.937, contra. Esses dados foram recolhidos no dia 31 de agosto de 2016 e já constituem um recorde, como relata o jornal *Estado*. Apesar disso, a discussão não parece avançar nem se aprofundar. A proposta feita pelo senador Magno Maia trata a educação de forma geral

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

– e já nesse aspecto poderia ser questionada. Nossa intenção aqui, no entanto, é demonstrar a inviabilidade dela no ensino de português como língua materna.

Se a língua é uma teoria do mundo, ela é um recorte do real, uma versão dele. Aquela que está ao nosso alcance significar e codificar. O ensino de língua materna, nesse sentido, é revestido com um verniz especial, uma vez que o aluno que chega ao ensino fundamental é fluente no uso cotidiano do seu idioma. Em outras palavras, ele está inserido em uma rede de significações que formaram, até então, a sua identidade. Ele já tem um partido, isto é, a parte da qual faz parte. Ele já foi influenciado por um sistema de ideias e ingenuamente, se esta não é uma escolha consciente dele, reverbera essa ideologia a todo o momento de diversos modos, inclusive por meio do uso da linguagem e, no nosso caso, da língua portuguesa.

No livro *A Questão da Ideologia*, o filósofo Leandro Konder dedica um capítulo para o diálogo entre linguagem e ideologia. Ao dissertar sobre as considerações de Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Jürgen Habermas sobre a relação delas, Konder salienta que:

A linguagem é um pré-requisito para que uma comunidade tome consciência da sua identidade; e é um pré-requisito para que cada indivíduo tome consciência de si, de sua personalidade (tanto da sua singularidade como da sua universalidade, quer dizer, daquilo que nele pode ser compreendido pelos outros). [...] o papel do trabalho e o papel da linguagem na humanização do ser humano. (KONDER, 2002, p. 162)

Convergindo para essa abordagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* propõem que um dos objetivos das aulas de língua materna seja:

- 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; (...). (BRASIL, 1998, p. 33)

Inserindo as aulas de língua portuguesa nesse processo de construção, o professor certamente contribuiria para que seu aluno não fosse “doutrinado” – termo usado textualmente no Projeto Escola sem Partido, tal como no movimento de mesmo nome. A leitura do mundo e do texto, realizadas a todo momento pelo aluno – dentro e fora dos muros da escola –, seriam cada vez menos ingênuas e progressivamente mais críticas. Isso bastaria para a imunização do aluno de quaisquer influências ideológicas que ele considerasse abusivas, incoerentes ou desagradáveis ao seu entendimento. Bastaria, então, que ele tomasse a decisão de desconsiderá-las, ou de combatê-las por meio de outros ideais com as ferramentas democráticas de que já dispomos como sociedade.

Privar o aluno de uma vivência ideológica plural ou supor que é possível o professor se isentar de ideologia – em uma ilusão de neutralidade – é ignorar que estamos inscritos em um emaranhado de textos que se cruzam frequentemente e que neles ecoam vários discursos. Seja na seleção de conteúdos ou na escolha de textos e de autores, o professor está revelando parte da sua identidade para o aluno, assim como o contrário acontecerá simultaneamente. Nisso repousa o grande poder da linguagem, para o qual devemos estar atentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

_____. Língua e texto: o livro didático de português nos anos de 1960 e 1970. In: _____. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

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

_____. Câmara dos Deputados. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2014.

CONSULTA Pública. PSL 193/2016. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 31-08-2016.

CONSULTA pública sobre Escola Sem Partido bate recorde de participação. *Estadão*, São Paulo, 22/07/2016. Disponível em:

<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,consulta-publica-sobre-escola-sem-partido-bate-recorde-de-participacao.10000064283>> Acesso em: 31-08-2016.

ESCOLA sem Partido. Disponível em:

<<http://www.programaescolasempartido.org>>. Acesso em: 31-08-2016.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz Terra, 2007.

KONDER, Leandro. Ideologia e linguagem. In: _____. *A questão da ideologia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Objetivos do ensino de língua materna. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
E ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS (IFTO)
CAMPUS PALMAS: DESAFIOS PARA SUA IMPLANTAÇÃO**

Maria Rilda Alves da Silva Martins (UFT/IFTO)

rilda_gestar@ifto.edu.br

Erika de Souza Luz (UFT/IFTO)

erika@ifto.edu.br

Jonas Pereira Lima (UFT)

jonnasplima@hotmail.com

RESUMO

Apresenta-se neste estudo uma discussão sobre as políticas linguísticas como base para implantação do ensino do espanhol como língua estrangeira no Instituto Federal do Tocantins – *campus* Palmas, tendo como ponto de partida a Lei 11.161/2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas de ensino médio, públicas e privadas em todo território nacional. Para fundamentar tal discussão, foram mobilizados como base teórica os trabalhos de Louis-Jean Calvet (2002, 2007), PCN (1999) e LDB (1996). Neste artigo serão enfatizadas as discussões realizadas no processo de tomada de decisão para implantação do espanhol no ensino médio integrado. Além disso, serão abordadas algumas considerações sobre o processo histórico do ensino do espanhol no Brasil e no estado do Tocantins, a fim de fazer uma analogia tanto do ensino do espanhol quanto do processo de implantação da língua espanhola da Rede Estadual e do IFTO. O objetivo deste trabalho é contribuir com a valorização do ensino do espanhol como língua estrangeira no estado do Tocantins.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Espanhol. Implantação. Educação.

1. Introdução

O termo política pode ser definido como a ciência de governo de um estado ou nação e também uma arte de negociação para compatibilizar interesses. O termo tem origem no grego *politiká*, uma derivação de *polis*, que designa aquilo que é público. O significado de política é muito abrangente e está, em geral, relacionado com aquilo que diz respeito ao espaço público. Partindo desse pressuposto, a política que será abordada neste estudo está relacionada à política linguística, que pode ser definida como um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua e sociedade e de planejamento linguístico.

Analisando historicamente o termo planejamento linguístico, verifica-se que este foi lançado por Einar Haugen, em 1959, num artigo sobre

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

a situação linguística da Noruega. Nele, o autor realizou estudos sobre a intervenção normativa do Estado para construir a identidade nacional de Noruega, depois de longo período de dominação dinamarquesa. No ano de 1964, Einar Haugen retoma o tema acerca do planejamento linguístico durante uma reunião na Universidade de Califórnia (UCLA), da qual participaram os autores Charles Ferguson Linguista, Steven Roger Fisher, William Labov, Einar Ingvald Haugen, John Joseph Gumperez, Dell Hathaway Hymes, William Bright, José Pedro Rona, entre outros. Foi nesse evento que, tanto a sociolinguística, quanto a política linguística foram consolidadas como área de estudos linguísticos, como aponta Louis-Jean Calvet (1999). Para o autor, “política linguística é a determinação das grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade” (2007, p. 11) e o termo planejamento linguístico é a implementação das decisões, cuja indissolubilidade é salutar, pois política linguística é inseparável de sua aplicação.

Considerando a política linguística como uma ação do Estado que orienta os objetivos do ensino, a planificação linguística é um esforço explícito e sistemático, que deve contar com o apoio institucional para se chegar a realização concreta de uma intervenção que possa viabilizar a reformulação da estrutura curricular de línguas, como ocorreu no Brasil, em 2005, para inserção da língua espanhola na matriz curricular do ensino médio.

Essas propostas de implantações das políticas linguísticas do ensino da língua espanhola no currículo escolar no estado do Tocantins e os desdobramentos desse processo de implantação nas escolas públicas da capital, Palmas, e no Instituto Federal do Tocantins – *campus* Palmas é o que pretendemos explicitar no decorrer do presente trabalho.

2. A difusão da língua espanhola no Brasil

De acordo com o contexto socioeconômico da globalização, é imprescindível que qualquer sociedade nos dias de hoje tenha o domínio em uma ou mais língua estrangeira. Em razão disso, houve um crescimento considerável sobre o ensino do espanhol no Brasil desde a década de 1990. Esse crescimento se deve ao fato da grande procura do espanhol para ocupar vagas de empregos, oferecidas em diversos setores do mercado de trabalho.

Por meio de fontes históricas, constata-se que os espanhóis se estabeleceram em terras brasileiras desde o início da colonização do Brasil, processo que se intensificou entre 1888 e 1930. Esse fluxo migratório ocorreu devido a intensa crise econômica sofrida pela Espanha no século XIX. Nesse período, os espanhóis ocuparam as regiões sul e sudeste do Brasil em decorrência das oportunidades de trabalho nas grandes propriedades de café. A vinda desses imigrantes influenciou consideravelmente o aspecto sociocultural dos brasileiros, embora a língua não fora tão difundida nesta época, quanto os costumes espanhóis.

Segundo Márcia Paraquet (2006), o espanhol foi introduzido no país em 1919, com a institucionalização da disciplina no colégio Pedro II pelo professor Antenor Nascentes, em caráter optativo para os alunos. No ano de 1934, foi realizada a publicação da gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros com base na visão contrastiva entre o português e o espanhol de autoria de Antenor Nascentes.

Mais tarde, com a reforma educacional em 1940, realizada no governo de Getúlio Vargas, o ensino de línguas estrangeiras passa a ter maior importância no currículo do ensino fundamental. Nessa época, o ensino do latim foi substituído pela língua espanhola, com a carga horária de duas horas.

Conforme Luciana Maria Almeida de Freitas e Talita de Assis Barretos (2007), em 1942, o presidente Getúlio Vargas determinou a substituição do alemão pelo espanhol, isso porque o alemão era a língua do inimigo da 2ª guerra mundial. A substituição era uma tentativa de sufocar as colônias alemãs no sul do país que primavam em manter a língua dos seus antepassados e resistiam em não adotar a língua portuguesa.

Dessa forma, analisando diacronicamente o ensino das línguas estrangeiras modernas no Brasil, no percurso de 1940 a atualidade, percebe-se que ainda há diversos fatores desfavoráveis a esse ensino, um deles está relacionado ao reduzido número de horas reservados ao ensino de língua espanhola. Essa redução de carga horária tem refletido consideravelmente no rendimento escolar, porque, para que ocorra o ensino efetivo de uma segunda língua, há a necessidade de que as escolas proponham um ensino de qualidade, que forme os sujeitos capazes de interagir com consciência por meio do uso da segunda língua, e esse fator pressupõe mais tempo de aula, maior contato com a língua ensinada e prática.

Em 1956, houve outra tentativa de implantação da língua espanhola no currículo escolar. O presidente Juscelino Kubitschek solicita ao

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

congresso a elaboração de um projeto de lei para a inserção da língua espanhola na matriz curricular. Tal tentativa não foi bem-sucedida devido às interferências político-culturais e econômicas impostas pela Inglaterra e França. O francês detinha a supremacia linguística, pois era considerada a língua das pessoas cultas na Europa, era a língua do poder militar, demográfico ou político. Mas com as conquistas políticas inglesas e a vitória da Inglaterra sobre a França na Guerra dos Cem Anos, a supremacia francesa é extinta. Nesse momento, o inglês passa a ser o veículo do progresso. Assim, essas conquistas conferiram poder e prestígio ao estado inglês e conseqüentemente, à língua inglesa.

Tendo em vista a falta de êxito no processo de implantação da língua espanhola no Brasil durante várias décadas, foram apresentados 15 projetos de lei versando sobre o ensino da língua espanhola no país, desde 1958 à atualidade. Com a justificativa de obrigatoriedade em nome da “integração econômica, social, política e cultural dos povos latinos americanos”, somente a partir do ano de 1991, ano em que foi assinado o Tratado de Assunção, que se inicia o MERCOSUL (Mercado Comum) tratado de livre-comércio assinado entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, verifica-se que há um interesse econômico predominante nesse processo, tendo em vista que a Espanha é o segundo maior investidor no Brasil, atrás somente dos EUA.

Logo, com a implementação da reforma educacional de 1996, as línguas estrangeiras modernas recuperam sua importância que durante muito tempo lhes foi negada, uma vez que eram consideradas disciplinas pouco relevantes. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo”. (PCN, 1999, p. 147)

Assim, as línguas estrangeiras modernas devem estar integradas às áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias para “assumir a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas” (PCN, 1999, p. 147) e, conceber a aprendizagem de uma língua estrangeira é, conseqüentemente, ampliar seus conhecimentos, seus valores sociais e culturais. No Brasil, aprender espanhol é imprescindível tanto do ponto de vista cultural como econômico, permitindo a integração com os países que tenham como língua oficial o espanhol.

No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emer-

gência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém, esse mercado não fala nosso idioma. Com exceção de três pequenos enclaves não hispânicos no extremo norte do continente (a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa) todos os países desse mercado falam espanhol. Mas, além da América do Sul, temos a América Central e o México onde também predomina o idioma espanhol. (SEDYCIAS, 2005, p. 35)

Dessa forma, a necessidade da implementação da língua espanhola no currículo escolar de forma efetiva e significativa se deve ao fato de ela ser, atualmente, uma das línguas mais faladas no contexto mundial, sendo idioma oficial em 21 países, possuindo em torno de 400 milhões de falantes como língua materna.

Em função dessa emergência linguística, foi sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, a lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, que segue abaixo, tornando obrigatória a oferta da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio e de caráter facultativo no ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir do momento inicial de implantação da lei.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão centros de ensino de língua estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e centro de estudos de língua moderna.

Art. 5º Os conselhos estaduais de educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. 384

Brasília, 05 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

Como previsto na *Lei 11.161/2005*, 2010 foi o prazo final para o processo de implantação da língua espanhola nas escolas públicas e particulares de ensino médio. A partir desse novo contexto, cada estado passou a tratar do processo de implantação conforme sua realidade, e diante dessa necessidade de implantação, houve a preocupação em incluir essa disciplina na matriz curricular do ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins – *campus* Palmas. Nesse sentido, formou-se uma comissão de revisão dos cursos do ensino médio integrado com o objetivo de inserir a disciplina de língua espanhola no currículo, para contemplar de forma significativa o ensino de uma segunda língua, colaborando com a formação e inserção dos alunos no mercado de trabalho, já que esse é um dos principais objetivos da instituição. Segundo a LDB (1996), o ensino da língua estrangeira funciona como meio para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conhecer a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida.

Neste estudo, apresentamos os pressupostos teóricos da sociolinguística qualitativa relacionada às políticas linguísticas para fundamentação dessa pesquisa. Por meio desta investigação, objetiva-se apresentar o processo de implantação da disciplina de língua espanhola no currículo do ensino médio integrado ao técnico por meio de análise documental das atas que registraram toda a discussão. Além disso, fazer uma analogia do processo de implantação e implementação da língua espanhola na rede estadual de Palmas (TO), para verificar como se concretizou a proposta Lei 11.161/2005 no estado do Tocantins.

3. *Implantação da Lei 11.161/2005 no estado do Tocantins*

A implantação da Lei 11.161/2005 ainda não é uma realidade em grande parte do país, inclusive no Tocantins. Apesar da data limite, 2010,

para que todos os alunos tivessem acesso ao espanhol, as escolas se depa-
raram com uma série de dificuldades, entre elas a ausência de professores
capacitados para atuarem na área e a escassez de material didático da dis-
ciplina.

Partindo da premissa de que o espanhol é considerado uma neces-
sidade dentro do contexto educacional, levando em consideração que o
foco deste estudo também é o de observar o processo de implementação
de uma política linguística, que exige reflexão sobre o papel que a língua
espanhola deve ocupar no desenvolvimento educativo e na ampliação da
cultura dos educandos, aliada à questão de que o estado apresenta um po-
tencial comercial e turístico muito importante, houve a preocupação em
verificar, através de pesquisa, como está o processo de implantação e im-
plementação da disciplina na rede estadual da capital, Palmas, e, posteri-
ormente, expor o processo de implantação no IFTO, *campus* Palmas.

Segundo a LDB, o ensino da língua estrangeira funciona como
meio para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas
de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conhecer a realidade, o que
propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tem-
po, mais sólida. Dessa forma, um dos objetivos do ensino da língua espa-
nhola é a integração dos indivíduos no mundo globalizado.

Tendo em vista a importância do ensino do espanhol enquanto
meio de acesso ao conhecimento e também como forma de inserção das
pessoas no mercado de trabalho, vislumbrou-se, neste estudo, verificar os
encaminhamentos que estão sendo feitos com relação a esse processo e,
apesar dos objetivos claros, percebe-se que faltam investimentos gover-
namentais e políticas educacionais para preparar profissionais que aten-
dam a demanda do mercado tocantinense/palmense.

Em entrevista realizada com a assessora de currículo de língua es-
panhola da SEDUC (ACLE-SEDUC), em 2010, constatou-se que a im-
plementação da Lei 11.161/05 ainda é um processo moroso. A assessora
afirma que tem sido feito um trabalho de base nas escolas para sensibili-
zar o alunado quanto à importância do estudo da língua espanhola, con-
siderando a posição que a referida língua ocupa no mundo de hoje. Enfa-
tiza ainda que, quem negligenciar arriscará perder muitas oportunidades
de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico e pessoal, já que es-
ta é uma oportunidade de diferentes ordens para o acesso dos alunos a
outro idioma, ao mesmo tempo em que o estado visa o cumprimento da
Lei 11.161/2005.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Em 2010, foi realizado um levantamento da oferta da língua espanhola no município de Paraíso do Tocantins (TO), a 62 km da capital, Palmas. Com esses dados, pode-se perceber que o ensino da língua espanhola estava sendo promovido em apenas algumas escolas e somente no terceiro ano do ensino médio. Sobre este aspecto, a ACLE-SEDUC se posicionou positivamente no sentido de valorizar e obedecer ao que rege a referida lei, uma vez que o Tocantins, assim como outros estados, está enfrentando dificuldades para cumpri-la, tendo em vista algumas especificidades para prestar atendimento integral em todas as unidades escolares.

Além disso, ressalta-se que existem outros problemas enfrentados pelas instituições escolares como falta de estrutura física, de professores das áreas de núcleo comum, de uma gestão eficiente que resolva os problemas de ordem prática primeiramente, para depois atender às demandas externas.

Segundo a ACLE-SEDUC, as unidades escolares que estão ativamente implantando a disciplina de língua espanhola têm procurado fazer os ajustes necessários para atender a real demanda, e fazer o atendimento de acordo com a carga horária a ser cumprida dentro da estrutura curricular. Tal fato é de conhecimento do MEC e da própria Lei 11.161/2005, que dá respaldo no seu Art. 5º Os conselhos estaduais de educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Sobre a regularidade e aproveitamento da disciplina, questionou-se sobre o aproveitamento dos alunos tendo apenas uma aula por semana e geralmente a última do período, e foi respondido que, como a disciplina é opcional para o aluno, fica mais fácil organizar o horário dessa forma, assim, o aluno que escolhe cursar a disciplina também já se prepara e se organiza para essa estrutura de horário e que, por hora, esta foi a melhor solução de atendimento dentro “do tempo escolar” que se dispõe para cumprir o que diz em seu Art. 2º “A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”. O horário da aula não é determinado pela SEDUC. O que implica dizer que, não é propriamente a sexta aula, pois as Unidades Escolares têm autonomia para adequar os seus horários, de acordo com suas necessidades e possibilidades. A SEDUC e o Conselho Estadual de Educação assumem posturas dialógicas dentro da legalidade, sem, contudo, perder de vista o objetivo maior, que é atender da melhor maneira o aluno, para

que este possa ressignificar os conteúdos, visando aprendizagens que possam contribuir significativamente para a construção do seu conhecimento.

Além disso, um outro fator que se tem mostrado bastante preocupante é em relação à formação dos profissionais que estão ministrando as aulas de língua espanhola na Rede Estadual de Educação. A maioria deles não tem formação na área para atender a demanda, e sobre isso foi perguntado o que tem sido feito para atender a realidade da região. Segundo a ACLE-SEDUC, tem sido feito um processo de capacitação dos profissionais que estão atuando na área, organização de seminários, encontros pedagógicos ou outro evento que discuta a aplicação da disciplina de língua espanhola nas escolas.

A COPESBRA – Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro realizou dois seminários, em julho de 2010 e julho de 2011. O último aconteceu juntamente com o XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE), promovido pelas 27 associações estaduais de professores de espanhol do Brasil (APES), quando aconteceram vários momentos de discussões referentes ao assunto, inclusive as dificuldades que os Estados estão enfrentando para cumprir a lei que dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

Segundo ACLE-SEDUC, o momento é de atenção para que o estado consiga cumprir a lei, mas também, segundo ela, inserir o alunado em outros contextos através do ensino de uma segunda língua, levando-o à reflexão da sua identidade pessoal e cultural.

A partir do exposto, podemos perceber que o fator principal aqui estabelecido é o de cumprimento à Lei 11.161/2005. No entanto, diante das questões levantadas, ficou evidente que faltam políticas educacionais voltadas para a preparação de profissionais qualificados em áreas específicas para atender a demanda das escolas estaduais da capital, Palmas. Outro fator considerado incoerente diz respeito à capacitação dos professores para atender de imediato a necessidade das aulas de língua espanhola ofertada no currículo.

Segundo entrevista realizada com professores de língua espanhola da rede estadual de Palmas (TO), observa-se que o ensino dessa disciplina ainda tem que passar por um processo de melhoria significativa, para que de fato seja contemplado um ensino de qualidade. Confirmou-se que

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

apenas uma aula semanal seria disponibilizada para a disciplina de língua espanhola.

Em uma das escolas, que é de tempo integral, o espanhol é ofertado do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Foi mencionado que, nesta escola, a disciplina faz parte da matriz curricular do colégio e, por esse motivo, é ofertado em todas as séries do ensino regular e cursos técnicos. Percebemos então que cada escola trata essa realidade de forma diferenciada. Os professores atuantes na área disseram não ter participado de nenhum seminário ou capacitação para conhecer a realidade de outras instituições e discutir propostas de melhorias de aplicação da disciplina, que não há uma coordenação de acompanhamento pedagógico que pudesse orientar e dinamizar o trabalho dos docentes, mas segundo eles, o conhecimento das diretrizes curriculares pedagógicas do estado, referentes ao ensino de língua estrangeira moderna é conhecido e compartilhado por esses profissionais.

Sobre o material pedagógico utilizado para a realização das aulas, os professores foram questionados sobre quais os materiais seriam utilizados e a funcionalidade desses recursos, e ainda, se eles atendem às necessidades pedagógicas. Os profissionais afirmaram que geralmente utilizam o livro didático adotado pelo colégio, DVDs, vídeos, apostilas, filmes, são realizados muito trabalhos de apresentações diversificadas, aulas expositivas e provas, e que o material atende às necessidades, mas poderiam ter mais fontes.

E quanto à receptividade dos alunos em relação ao ensino de espanhol, há uma avaliação positiva, que muitos preferem optar pelo espanhol no terceiro ano do ensino médio e também no ENEM.

Contudo, analisando diacronicamente todos esses resultados, podemos concluir que a língua espanhola tem uma boa aceitabilidade por parte dos estudantes, mas que falta um olhar mais direcionado referente às formações continuadas, a fim de subsidiar os docentes que de fato procuram mecanismos eficazes para atender de forma qualitativa aos alunos. Mas com a falta de apoio de uma política educacional, o índice do desenvolvimento da disciplina de língua espanhola ainda está abaixo do nível esperado.

4. As políticas linguísticas de implantação da língua espanhola no IFTO, campus Palmas

O processo de implantação da língua espanhola no currículo do ensino médio do Instituto Federal do Tocantins, *campus* Palmas, se concretizou somente no ano de 2013. De acordo com a legislação de 05 de agosto de 2005, as instituições de ensino teriam até 2010 para ofertar a língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio. O IFTO, *campus* Palmas, para justificar o atraso ao cumprimento da lei 11.161/2005, criou-se um documento, baseado no Art. 5º da referida lei, que respalda aos conselhos estaduais de educação e o Distrito Federal, na emissão de normas necessárias à execução da lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federativa.

Vale ressaltar que o atraso à implementação da lei está relacionado também ao processo de mudanças institucionais no IFTO. Esse processo se inicia em 29 de dezembro de 2008, ano em que foi sancionada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, dentre estes, o IFTO, mediante a integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

A antiga Escola Técnica Federal de Palmas, hoje IFTO, *campus* Palmas, criada com a publicação da Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, veio funcionar somente a partir de março de 2003, com três cursos técnicos subsequentes: edificações, eletrotécnica e informática. No ano de 2005, foram ofertados os primeiros cursos de ensino profissional integrado ao ensino médio, sendo: edificações, eletrônica, eletrotécnica e informática. Em 2010, já estavam implantados mais cinco novos cursos nessa modalidade, o de gestão em agronegócios, agrimensura, eventos, mecatrônica e administração.

Vale ressaltar que, de 2005 a 2012, a duração dos cursos era de quatro anos, um dos motivos pelos quais desmotivavam os alunos a cumprir um currículo tão extenso. Com essa preocupação, no IFTO, *campus* Palmas, foram realizadas reuniões para discutir, avaliar e refletir sobre os problemas pertinentes a essa modalidade de ensino.

No início de 2012, foram criadas comissões tanto da base nacional comum como da base técnica de cada curso, e iniciou-se o processo de reestruturação curricular dos cursos do ensino médio integrado. As primeiras discussões estavam voltadas para os pontos relacionados ao período integral, hora/aula, carga horária da base nacional comum e carga

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

horária das disciplinas técnicas. Sobre esses pontos, ficou decidido que os cursos do ensino médio integrado teriam a durabilidade de três anos, e seriam ofertados em período integral, com hora/aula de cinquenta minutos, ficando a base nacional comum com duas mil e quatrocentas horas de acordo com a legislação, mais a carga horária das disciplinas técnicas, que seriam ofertadas de acordo com o perfil profissional do curso, haveria maior concentração dos componentes curriculares e distribuição equitativa entre as disciplinas técnicas e as da base nacional comum, desde o primeiro ano.

Além disso, outro fator importantíssimo que demandou tempo e bastante discussão foi a grande necessidade de inserção de novos componentes curriculares na matriz dos cursos para adequação à legislação vigente, voltados para o ensino de filosofia, artes e língua espanhola. Assim, para concretização da nova estrutura curricular, houve a necessidade de revisar as matrizes curriculares dos cursos para atender a nova demanda. Dentre as várias discussões da comissão, no processo de reestruturação curricular dos cursos, ressalta-se aqui, as políticas linguísticas e o planejamento linguístico de implantação da língua espanhola no currículo escolar do ensino médio no IFTO, *campus* Palmas, realizado em 2012.

Ao iniciar as discussões sobre a implantação da língua espanhola no currículo do ensino médio do IFTO, *campus* Palmas, o primeiro ponto abordado foi sobre a carga horária da disciplina, e a primeira proposta sugerida pela Coordenação de Linguagens foi de inserção de duas aulas semanais em todos os três anos do ensino médio. No entanto, segundo os argumentos de alguns componentes da comissão, esse quantitativo de aulas extrapolaria a carga horária do professor em aproximadamente vinte e seis aulas por professor, ficando viável apenas duas aulas em dois anos (1º e 2º ou 2º e 3º ano). A professora de língua espanhola que também participou da comissão opinou para a inserção da disciplina nos segundos e terceiros anos do ensino médio integrado e integral. Além disso, vale lembrar que, durante todo o processo de discussão e necessidade de implantação da língua espanhola no currículo escolar, o IFTO, *campus* Palmas contava apenas com uma professora efetiva e uma professora substituta de língua espanhola. A primeira professora efetiva tomou posse no final de 2011, no primeiro concurso para língua espanhola do IFTO, realizado em 2010. Nesse concurso, foi ofertada apenas uma vaga e quatro classificações, um quantitativo muito baixo para atender a demanda, tendo em vista a necessidade de implantação da língua espanhola nos campi do Tocantins, que já contava com cinco em todo o estado do To-

cantins. Esse problema de falta de professores de língua estrangeira para atender a demanda é notável desde a legislação de 1996, que ressalta sobre o reduzido número de horas reservado ao ensino de línguas estrangeiras e a carência de profissionais qualificados para atender a demanda, principalmente no tocante a oferta de outra língua estrangeira no currículo escolar. Detectados todos esses fatores desfavoráveis ao processo de implantação, fez-se necessário uma conjunta atuação de todos os envolvidos no movimento de estruturação, divulgação, promoção e manutenção do sistema educativo do Brasil para respaldar as línguas estrangeiras, em especial a língua espanhola, para que de fato ela possa contribuir de forma qualitativa no currículo escolar das instituições de ensino.

A falta de profissionais para atender a demanda da instituição de ensino também foi outra questão discutida por membros da comissão, que argumentaram sobre a preocupação com a qualidade do ensino, no tocante à falta de profissionais para atender de fato a demanda institucional.

Portanto, para finalizar as discussões sobre a reestruturação dos cursos do ensino médio, foi ressaltada a necessidade de revisões periódicas das ações tomadas pela comissão e sua continuidade, para assim, poder avaliar o desempenho dos cursos. Uma professora de língua portuguesa acrescentou que em relação às línguas estrangeiras, o que ficou decidido não é a matriz ideal, mas era a mais viável no momento, já que o número de docentes que a Instituição dispunha era mínimo.

5. Conclusão

Diante do que foi exposto neste trabalho, nota-se que, no percurso de 1940 até a atualidade ainda há diversos fatores desfavoráveis ao ensino da língua espanhola como língua estrangeira, e um deles está relacionado ao reduzido número de horas reservadas ao ensino de língua espanhola nas instituições de ensino. Essa redução de carga horária tem refletido consideravelmente no rendimento escolar, porque, para que ocorra o ensino efetivo de uma segunda língua, há a necessidade de que as escolas ofereçam um ensino de qualidade, que forme os sujeitos capazes de interagir com consciência por meio do uso real dessa segunda língua, e esse fator pressupõe mais tempo de aula, maior contato com a língua ensinada e praticada. Para que esse ensino seja efetivo, defendemos uma proposta com uma carga horária adequada, com materiais de qualidade, que estejam de acordo com as teorias voltadas para o ensino de segunda língua,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

como a lingüística aplicada. Espera-se que o material utilizado seja adequado à realidade dos alunos atendidos, para que eles possam ver utilidade no que estão aprendendo, sentindo-se de fato parte do processo de ensino-aprendizado.

Ficou evidente também que faltam políticas educacionais voltadas para a preparação de profissionais qualificados em áreas específicas para atender a demanda das escolas estaduais da capital, Palmas. Outro ponto negativo diz respeito à capacitação de professores para atender de imediato a necessidade das aulas de língua espanhola ofertada no currículo escolar da rede estadual de ensino, professores que na maioria das vezes não tem formação específica em língua espanhola, como foi comprovado, e a falta de acompanhamento pedagógico de profissionais capacitados na área para orientar e dinamizar o trabalho dos professores de línguas nas escolas.

Sobre o processo de implantação da língua espanhola no IFTO – *campus* Palmas, evidenciou-se que também faltam profissionais para atender a demanda da instituição, mas os poucos profissionais atuantes têm formação na área, fator muito positivo diante da realidade estadual. Foi mencionada a questão do reduzido número de horas para a disciplina. Ao final do processo de reformulação da estrutura curricular, ficou decidido de fato que os alunos teriam duas aulas de língua espanhola, que aconteceriam somente nos segundos e nos terceiros anos do ensino médio integrado ao técnico. Mas ficou registrado e evidenciamos aqui que o que foi decidido pela comissão de reformulação dos cursos do ensino médio sobre essa carga horária não era a matriz ideal, e sim a mais viável no momento, devido ao número de docentes que a Instituição dispunha.

Portanto, todos esses aspectos negativos que foram observados durante o processo de implantação da língua espanhola no currículo de ensino da rede estadual de educação e do IFTO, *campus* Palmas são notáveis desde a legislação de 1996, que ressalta sobre o reduzido número de horas reservadas ao ensino de línguas estrangeiras e a carência de profissionais qualificados para atender a demanda. Finaliza-se essa discussão com dois questionamentos: todos esses pontos negativos podem ser resolvidos um dia? A participação democrática de profissionais, estudantes e sociedade é imprescindível no processo de tomada de decisão referente à escolha de uma segunda ou terceira língua a ser implantada no currículo escolar, já que as intervenções no espaço público das linguagens e das ideologias lingüísticas devem refletir diferentes posições da sociedade. Mas há essa abertura de participação? Sabe-se que enquanto

não houver uma democratização desse processo de tomada de decisão em relação a língua e sociedade, e a conscientização dos governantes quanto à elaboração de políticas públicas a fim de valorar o ensino da língua espanhola como língua estrangeira no estado do Tocantins, infelizmente esses fatores negativos que foram citados não serão resolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 05 ago. 2005*. Dispõe sobre o ensino do espanhol na educação fundamental e média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161impresao.htm>. Acesso em: 08-08-2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*, volume 1: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette, 1999.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; BARRETO, Talita de Assis. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. *Anuario Brasileiro de Estudios Hispánicos*, vol. XVII, p. 65-77, 2007.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.) *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006, p. 115-146.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

SEDYCIAS, João. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Por que os brasileiros devem aprender espanhol*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/52772897/Por-que-os-brasileiros-devem-aprender-espanhol>>.